

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



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2024
ТОМ 29
№ 3

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



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

СОДЕРЖАНИЕ

556 CONTENTS

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

559 *П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Д.О. Сорокин*

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка

589 *А.В. Прохоров*

Потенциал технологий искусственного интеллекта в языковой подготовке будущих медиаспециалистов

596 *С.Ю. Дронова*

Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке

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

Языковой корпус на основе генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки

617 *М.Н. Евстигнеев*

Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта

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

Особенности изучения и реализации технологий геймификации в практике преподавания иностранного языка

648 *А.А. Беляев*

Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

664 *В.В. Доброва*

Typology of pedagogical situations: cross-cultural analysis

673 *А.В. Клименко*

Коммуникативное мастерство педагога-хореографа как средство формирования эмоционально-эстетического опыта студентов

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

684 *Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина*

Проектирование диагностического инструментария для организации профессиональной ориентации по педагогическим специальностям

699 Е.В. Кондрашкина, И.А. Шаршов

Особенности творческого саморазвития подростков с нарушением интеллекта средствами театрального искусства

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

708 А.С. Цховребов

Эрратологический подход к обучению сложным предложениям в иностранной аудитории

724 Е.М. Милосердова, Е.А. Морозов

Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации при изучении русского языка как иностранного языка в вузе

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

734 Е.Ю. Мукина, Д.В. Ивинский

Настольный теннис в рамках элективного курса по физической культуре

743 Д.А. Зобков

Теоретические предпосылки планирования содержания и направленности тренировочных занятий в предсезонной подготовке хоккеистов

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

754 Л.Б. Салихова

Торгово-экономические связи Восточного Кавказа с Россией (XVII–XVIII вв.)

767 Е.М. Воробьева

Возможности использования исторических данных о церковных памятниках Тамбова конца XVIII – первой половины XIX века в процессе разработки интерактивной карты

777 С.Н. Подлесных

К истории соединения палат уголовного суда и гражданского суда в губерниях Российской империи во второй половине 1860-х гг. (на примере Воронежской губернии)

791 В.В. Кузнецов

Организационные особенности проведения реформы местного самоуправления 1870 г. в уездных городах Центрального Черноземья (на примере Тамбовской губернии)

806 С.А. Парахин

Революционные трибуналы Тамбовской губернии 1918–1922 гг.

818 Д.А. Воробьев

Жизненный путь Г.Х. Бумагина

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

836 С.И. Малахова

Мадемуазель де Монпансье: женщина-политик и военный деятель во время Фронды

847 М.И. Диомидова

Карты, соль, табак: торговые ограничения Германского таможенного союза в 1833 г.

857 С.В. Шевяков

Действия итальянского правительства в отношении военнопленных итальянской национальности австро-венгерской армии в годы Первой мировой войны

869 М.А. Казаков, М.В. Котов

Проблемы войны и мира в условиях нарастания внешних угроз суверенитету России (2012–2022 гг.)

ПЕРСОНАЛИЯ

880 В.В. Канищев, С.К. Лямин, Н.В. Стрекалова

Неиссякаемый творческий запал (К 75-летию Ю.А. Мизиса)

Цель и миссия научного журнала

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

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

Исторические науки

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

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина

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

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

Администратор сайта М.С. Пустовалова

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

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 24150

Подписано в печать 20.06.2024. Дата выхода в свет 12.07.2024

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 41,5. Усл. печ. л. 38,6.

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: <https://vestsutmb.elpub.ru/jour>

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

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

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

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. 332 с. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3>



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

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

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

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 559** *Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., Polyakov O.G., Evstigneeva I.A., Sorokin D.O.*
A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training
- 589** *Prokhorov A.V.*
Potential of artificial intelligence technologies in language training of future media specialists
- 596** *Dronova S.Yu.*
Overcoming the language barrier among students in the development of communicative competence in a foreign language
- 608** *Shults O.E., Pervova G.M., Hausmann-Ushkova N.V.*
GenAI language corpora in foreign language teaching: advantages and disadvantages
- 617** *Evstigneev M.N.*
Planning a foreign language lesson using generative artificial intelligence technologies
- 635** *Dolzhenkova M.I., Bortnikova T.G.*
Features of studying and implementing gamification technologies in the practice of teaching a foreign language
- 648** *Belyaev A.A.*
Psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

- 664** *Dobrova V.V.*
Typology of pedagogical situations: cross-cultural analysis
- 673** *Klimenko A.V.*
Communicative skills of a teacher-choreographer as a means of students forming emotional and aesthetic experience

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

- 684** *Garashkina N.V., Druzhinina A.A.*
Designing diagnostic tools for the organization of differentiated professional orientation of high school students in pedagogical specialties
- 699** *Kondrashkina E.V., Sharshov I.A.*
Features of creative self-development of adolescents with intellectual disabilities by means of theatrical art

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

708 Tskhovrebov A.S.

Erratological approach to teaching complex sentences to a foreign audience

724 Miloserdova E.M., Morozov E.A.

Game-based learning as a pedagogical approach to enhance students' motivation in learning Russian as a second language

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

734 Mukina E.Yu., Ivinsky D.V.

Table tennis as part of an elective course in physical education

743 Zobkov D.A.

Theoretical prerequisites for planning the content and focus of training sessions in the pre-season preparation of hockey players

NATIONAL HISTORY

754 Salikhova L.B.

Trade and economic relations of Eastern Caucasus with Russia (17th–18th centuries)

767 Vorobeva E.M.

The possibilities of using historical data on Tambov church monuments of the late 18th – first half of the 19th century in the development of an interactive map

777 Podlesnykh S.N.

On the history of the connection of the criminal court and the civil court chambers' in the Russian Empire provinces in the second half of the 1860s (on the example of the Voronezh province)

791 Kuznetsov V.V.

Organizational features of the reform of local self-government in 1870 in the county towns of the Central Chernozem region (on the example of the Tambov province)

806 Parakhin S.A.

Revolutionary tribunals of the Tambov province 1918–1922

818 Vorob'ev D.A.

The life path of G.H. Bumagin

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

836 Malakhova S.I.

Mademoiselle de Montpensier: female politician and military leader during the Fronde

847 Diomidova M.I.

Play cards, salt, tobacco: trade restrictions of German Zollverein in 1833

857 Shevyakov S.V.

Actions of the Italian government regarding prisoners of war of Italian nationality of the Austro-Hungarian army during World War I

869 Kazakov M.A., Kotov M.V.

Problems of war and peace in the context of growing external threats to Russian sovereignty (2012–2022)

PERSONALIA

880 Kanishchev V.V., Lyamin S.K., Strekalova N.V.

Unquenchable creative fervor (To the 75th anniversary of Yu.A. Mizis)

Scope and mission

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

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

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

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

EDITOR-IN-CHIEF Dr. habil. (Education), Professor Pavel V. Sysoyev (Tambov, Russia)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

Dr. habil. (Education), Professor Evgenii A. Alisov (Moscow, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Inessa Yu. Gorskaya (Omsk, Russia), Dr. habil. (Culturology), Professor Elena I. Grigorieva (Moscow, Russia), PhD (Education), Associate Professor Galina I. Deryabina (Tambov, Russia), PhD (Education), Associate Professor Maxim N. Evstigneev (Tambov, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Ilya F. Isayev (Belgorod, Russia), Dr. habil. (Education), Associate Professor Andrei A. Kolesnikov (Moscow, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Victor L. Kondakov (Belgorod, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Lyudmila N. Makarova (Tambov, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Alexey V. Malyov (Moscow, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Peter J. Mitchell (Tomsk, Russia), Dr. habil. (Philosophy), Professor Irina V. Naletova (Tambov, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Oleg G. Polyakov (Tambov, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Nina V. Popova (St. Petersburg, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Mikhail A. Pravdov (Shuya, Ivanovo Region, Russia), Dr. habil. (Education), Associate Professor Tatyana A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russia), Dr. habil. (Psychology), Professor Evgeniy A. Uvarov (Tambov, Russia), Dr. habil. (Education), Professor Igor A. Sharshov (Tambov, Russia)

Historical Sciences

Dr. habil. (History), Professor Valery V. Kanishev (Tambov, Russia), Dr. habil. (History), Professor Viktor V. Kondrashin (Moscow, Russia), Dr. habil. (History), Professor Yuri A. Mizis (Tambov, Russia), Dr. habil. (History) Kristina V. Minkova (St. Petersburg, Russia), Dr. habil. (History), Associate Professor Vladimir V. Mironov (Tambov, Russia), Dr. habil. (History), Professor Vladimir V. Romanov (Tambov, Russia), Dr. habil. (History), Dr. habil. (Law), Professor Anastasiya S. Tumanova (Moscow, Russia), Dr. habil. (History), Associate Professor Anton N. Uchaev (Saratov, Russia), Dr. habil. (History), Professor Mikhail V. Khodyakov (St. Petersburg, Russia), Dr. habil. (History), Associate Professor Larisa A. Cheresheva (Lipetsk, Russia)

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

Editors: Yulia A. Biryukova, Maria I. Filatova

English texts editors: Irina S. Golybina, Marina S. Pustovalova

Web-site administrator Marina S. Pustovalova

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

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 24150

Signed for printing 20.06.2024. Release date 12.07.2024

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 41,5. Conv. pr. sheet 38,6.

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: <https://vestsutmb.elpub.ru/jour>

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

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

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

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities, 2024, vol. 29, no. 3, 332 p. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3>



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

© Derzhavin Tambov State University, 2024

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

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья

УДК 372.881.111.1+004.8

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>



Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка

Павел Викторович СЫСОЕВ^{1,2} , Евгений Михайлович ФИЛАТОВ¹ ,
Максим Николаевич ЕВСТИГНЕЕВ¹ , Олег Геннадиевич ПОЛЯКОВ¹ ,
Илона Алексеевна ЕВСТИГНЕЕВА¹ , Данила Олегович СОРОКИН¹

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

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

²ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

*Адрес для переписки: psysoyev@yandex.ru

Актуальность. Современный этап информационного и технологического развития цивилизации характеризуется динамичным появлением технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) и разработкой на их основе инструментов, которые все глубже и глубже проникают в различные сферы жизнедеятельности человека. Система образования в целом и иноязычного образования в частности не является исключением. В настоящее время существует несколько десятков инструментов ИИ, которые активно используются обучающимися и преподавателями-практиками в развитии иноязычных речевых умений и формировании языковых навыков. В научной литературе имеется достаточно объемный корпус исследований, посвященных раскрытию лингводидактического потенциала современных инструментов ИИ. Вместе с тем большинство исследований носит пилотный характер. В центре внимания ученых находятся частные методики развития конкретных речевых умений или формирования определенных языковых навыков обучающихся на основе отдельных инструментов ИИ. Системное рассмотрение интеграции технологий ИИ в процесс лингвометодической подготовки студентов языковых специальностей – будущих учителей иностранного языка – не выступало предметом специального исследования. Цель работы – разработать матрицу инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе метода экспертной оценки, что позволило авторам: а) выделить лингводидактический и методический потенциал, а также ограничения наиболее распространенных инструментов ИИ; б) обобщить и классифицировать имеющиеся знания в виде матрицы инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка. В качестве материалов для проведения исследования использовались статьи из научных журналов, входящих в

перечень ВАК РФ (K1, K2), RSCI, а также индексируемых в международных наукометрических базах Web of Science и Scopus.

Результаты исследования. Разработана матрица инструментов ИИ в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка. Матрица представлена по шести видам обратной связи от генеративного ИИ, используемого в обучении иностранному языку и методике преподавания. В качестве основных и наиболее доступных для педагогов и обучающихся инструментов ИИ, обеспечивающих обратную связь каждого вида, выступают следующие: а) Replika, LingvoBot, Multitran_bot, Slavaribot, WorldContextBot, ChatGPT, Google Assistant, EGEEnglish.ru (учебно-социальная обратная связь); б) ChatGPT, YandexGPT и GigaChat (информационно-справочная обратная связь); в) ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat, Twee (методическая обратная связь); г) ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, Turnitin, система «Антиплагиат» (аналитическая обратная связь); д) Grammarly, PaperRater, Pigai, ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat, Criterion (оценочная обратная связь); е) ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, AI Poem Generator, Midjourney, Suno, Sora, Runway (условно творческая обратная связь).

Выводы. Новизна исследования состоит в разработке матрицы инструментов ИИ в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка. Перспективы дальнейшей работы заключаются в разработке методик обучения аспектам языка, видам речевой деятельности, а также профильным дисциплинам на основе конкретных инструментов ИИ. В своей совокупности данные частные методики позволят создать целостную систему лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе инструментов ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика обучения иностранным языкам, английский язык, матрица инструментов ИИ, нейросети, чат-боты, компетенция педагога английского языка

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации программы Научного центра Российской академии образования на базе ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина».

Вклад авторов. Нераздельное соавторство.

Заявление о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н., Поляков О.Г., Евстигнеева И.А., Сорокин Д.О. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 559-588. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training

Pavel V. SYSOYEV^{1,2} , Evgeniy M. FILATOV¹ ,
Maxim N. EVSTIGNEEV¹ , Oleg G. POLYAKOV¹ ,
Ilna A. EVSTIGNEEVA¹ , Danila O. SOROKIN¹ 

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Moscow Pedagogical State University

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

*Corresponding author: psysoyev@yandex.ru

Importance. The modern stage of information and technological development of civilization is characterised by the dynamic emergence of artificial intelligence (AI) technologies and the development of tools based on them, which are being more and more introduced into various spheres of life. The education system in general, and foreign language education in particular, is no exception. Currently, there are several dozen AI tools that are actively used by students and teachers in the development of foreign language communicative skills and the development of language skills. There is a rather voluminous body of research in the academic literature devoted to the disclosure of the language teaching potential of modern AI tools. However, most of the studies are of a pilot nature. The focus of scholars' attention is on particular methods for the development of students' communicative skills or the development of certain language skills based on individual AI tools. The systematic consideration of the integration of AI technologies into the process of teaching foreign language majoring students – future foreign language teachers – linguistic and teaching methods training has not been the subject of a special study. The purpose of this study is to develop a matrix of AI tools used in the linguistic and teaching methods training of future foreign language teachers.

Materials and Methods. The study is conducted on the basis of the expert assessment method, which allows to: a) identify the language teaching potential, as well as the limitations of the most common AI tools; b) summarise and classify the available knowledge in the form of a matrix of AI tools used in the linguistic and teaching methods training of future foreign language teachers. The materials of the study were research articles, published in Russian and foreign academic journals, indexed in Web of Science and Scopus.

Results and Discussion. A matrix of AI tools in the linguistic and teaching methods training of future foreign language teachers has been developed. The matrix is presented according to six types of feedback from generative AI used in foreign language teaching and teaching methods. The following are the main and most accessible AI tools for teachers and students providing feedback of each type: a) Replika, LingvoBot, Multitran_bot, SlavariBot, WorldContextBot, ChatGPT, Google Assistant, EGEEnglish.ru (educational and social feedback); b) ChatGPT, YandexGPT and GigaChat (information and reference feedback); c) ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat, Twee (methodological feedback); d) ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, Turnitin, software "Antiplagiat" (analytical feedback); e) Grammarly, PaperRater, Pigai, ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat, Criterion (assessment and evaluative feedback); f) ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, AI Poem Generator, Midjourney, Suno, Sora, Runway (conditionally creative feedback).

Conclusion. The novelty of the research consists in the development of a matrix of AI tools in the linguistic and teaching methods training of future foreign language teachers. The prospects for further research lie in the development of teaching methods for aspects of language, types of speech activity, as well as specialised disciplines based on specific AI tools. In their entirety, these particular methods will enable the creation of an integrated system of linguistic and teaching methods training of future foreign language teachers based on AI tools.

Keywords: artificial intelligence, methods of foreign languages teaching, English, matrix of AI tools, neural networks, chatbots, competence of an English teacher

Acknowledgements and Funding. The study has been supported by the program of the Russian Academy of Education Research Center at Derzhavin Tambov State University.

Authors' Contribution. Undivided co-authorship.

Conflict of Interests. The authors declare that there is no conflict of interests.

For citation: Sysoyev, P.V., Filatov, E.M., Evstigneev, M.N., Polyakov, O.G., Evstigneeva, I.A., & Sorokin, D.O. (2024). A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 559-588. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>

ВВЕДЕНИЕ

2023–2024 гг. характеризуются значительным рывком в технологическом развитии нашей цивилизации. Создание технологий генеративного искусственного интеллекта (далее – ИИ) и их стремительная интеграция в различные сферы жизнедеятельности человека определили необходимость внимательного изучения потенциала современных инструментов ИИ и их влияния на изменение качества жизни и профессиональной активности индивида. Система образования, нередко выступающая фронтиром многих социальных и технологических изменений, вполне закономерно оказалась на перекрестке использования традиционных подходов и методов обучения и инновационного дидактического потенциала современных инструментов ИИ. Совершенно очевидно, что в самом ближайшем будущем должно произойти переосмысление педагогического сообщества уже сложившейся методологии образования и ее возможная модернизация с тем, чтобы в полной мере учитывать интересы, потребности, способности обучающихся в условиях широкой доступности инструментов ИИ и их значительного дидактического потенциала. Многие отечественные и зарубежные ученые в своих работах раскрывают

основные векторы интеграции ИИ в образование [1–4]. При этом исследователи справедливо утверждают, что благодаря способности взять на себя многие традиционные функции преподавателя в ближайшем будущем ИИ должен стать надежным помощником каждого обучающегося в проектировании его индивидуальной образовательной траектории и персонализированном освоении учебных дисциплин.

Актуальность интеграции ИИ в образование в целом и обучение конкретным дисциплинам в частности определяется следующими факторами. Во-первых, способность инструментов ИИ значительно обогатить в содержательном и методическом планах процесс обучения различным учебным дисциплинам и выстроить его по индивидуальной траектории будет способствовать улучшению качества овладения обучающимися учебным материалом и формирования необходимых компетенций. Особую значимость индивидуализация и персонализация образования приобретают в условиях сокращения аудиторной нагрузки и набора абитуриентов со слабым уровнем предметной подготовки. Учебное внеаудиторное взаимодействие обучающихся с инструментами ИИ, с одной стороны, компенсирует нехватку времени на изучение и/или отработку материала

ла, с другой – обеспечит персонализированное обучение студентов новыми приемами. Все это будет способствовать развитию у обучающихся учебной автономии и способности самостоятельно проектировать свою траекторию обучения. Во-вторых, способность технологий ИИ внести качественные изменения в различные сферы жизнедеятельности человека получила отражение в ряде нормативных документов на федеральном уровне. В частности, в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации¹, определяющей ключевые векторы развития науки и промышленности на ближайшую перспективу, утверждается, что в качестве одного из важнейших приоритетов в развитии РФ станет «переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта» (пункт 20 Стратегии). Изучение дидактического потенциала ИИ включено в тематику исследований Программы Российской академии наук (5.7.8.3. «Научные основы применения технологий искусственного интеллекта для персонализации образования и построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом когнитивных и личностных особенностей»). Данные документы определяют приоритеты государственной политики в области образования на ближайшую перспективу.

В центре внимания настоящего исследования находится **лингвометодическая подготовка студентов языковых направлений подготовки** («Педагогическое образование», профиль «Английский язык» и «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») – **будущих учителей иностранного языка – на основе инструментов ИИ**. Лингвометодиче-

ская подготовка заключается в формировании у студентов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, речевого, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного) (И.Л. Бим) от уровня B1 до C1/C2 и методической компетенции, отражающей готовность и способность студентов обучать учащихся средней школы иностранному языку и культуре (аспектам языка, видам речевой деятельности, культуре стран родного и изучаемого языков).

Изучение иностранного языка и культуры обучающимися вне аутентичной языковой среды всегда затрудняется объективной ограниченностью и нехваткой практики иноязычного общения. Использование методов проблемного обучения, в том числе интерактивных, не всегда способно в полном объеме компенсировать ограниченные возможности иноязычного взаимодействия между обучающимися. Современные инструменты ИИ (чат-боты и голосовые ассистенты) способны предоставить студентам практику внеаудиторного иноязычного устного и письменного общения, что, безусловно, будет способствовать более результативному развитию речевых умений. В методической литературе последних лет имеются исследования, в которых авторами разрабатывались методики обучения видам иноязычной речевой деятельности и аспектам языка на основе конкретных инструментов ИИ: Д.О. Сорокиным [5] – методика развития умений говорения на основе голосовых помощников; П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым [6–9] – методика развития умений письменной речи на основе нейросети ChatGPT; П.В. Сысоевым, Е.М. Филатовым и Д.О. Сорокиным [10] и Г.В. Перминовой [11] – методика развития умений устного и письменного взаимодействия на основе чат-ботов; И.В. Харламенко [12; 13] – методика формирования лексических навыков на основе практики с чат-ботами; А.П. Авраменко, А.С. Ахмедовой, Е.Р. Булановой [14] – методика формирования грамматических навыков на основе использования чат-ботов. Корпусные технологии ИИ способны создать

¹ Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (с изм. на 15.03.2021). URL: <https://docs.cntd.ru/document/420384257> (дата обращения: 15.03.2024).

лингводидактические условия для формирования у обучающихся лексико-грамматических навыков. В.В. Ключихин и О.Г. Поляков [15–18] в своих работах предлагали системы упражнений и заданий, направленные на формирование лексических и грамматических навыков обучающихся на основе корпусных технологий ИИ; Е.В. Тихонова и А.В. Крайдер [19] рассматривали потенциал корпуса параллельных текстов в обучении студентов китайскому языку. При этом все авторы замечали, что внеаудиторное взаимодействие с инструментами ИИ должно встраиваться в традиционные методики обучения языку.

Разработка генеративного ИИ позволила создать специальные инструменты, обладающие методическим потенциалом и способные взять на себя некоторые методические функции современного преподавателя иностранного языка (разработку календарно-тематического плана курса, планов занятий, упражнений и заданий, направленных на обучение аспектам иностранного языка или видам речевой деятельности и т. п.) [20–22]. Упомянутые выше исследования послужили фундаментом для начала научного диалога по обсуждению вопросов обновленной методологии обучения иностранным языкам на основе технологий ИИ в работах И.В. Роберт, П.В. Сысоева, С.В. Титовой, О.Г. Полякова, М.Н. Евстигнеева [23–28].

Вместе с тем, несмотря на имеющийся научный задел в области использования современных инструментов ИИ в обучении иностранному языку и разработке методических материалов, указанные исследования носили пилотный характер и фокусировались исключительно на применении конкретных инструментов ИИ для решения определенных учебных задач. **Вопрос системной лингвометодической подготовки студентов языкового вуза на основе инструментов ИИ не выступал предметом отдельного педагогического изучения.** В этой связи целью данного исследования является

разработка матрицы инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось на основе метода экспертной оценки, что позволило посредством анализа имеющихся научных работ в области педагогики и методики обучения иностранным языкам: а) выделить лингводидактический и методический потенциал, а также ограничения наиболее распространенных инструментов ИИ; б) классифицировать и обобщить имеющиеся знания в виде матрицы инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка.

В качестве материалов для проведения исследования использовались ФГОС ВО, основные образовательные программы по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») ТГУ им. Г.Р. Державина, статьи из научных журналов, входящих в перечень ВАК РФ (K1, K2), RSCI, а также индексируемых в международных наукометрических базах Web of Science и Scopus.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время создано множество инструментов ИИ, способных предоставлять пользователям различные функциональные виды обратной связи. Причем в некоторых случаях один инструмент ИИ, например нейросеть ChatGPT 4.0, способен предоставлять сразу несколько ее видов (методическую, условно творческую и т. п.), в других – создаются отдельные инструменты узкой направленности (например, чат-бот Replika или нейросеть Twee) для решения конкретных учебных или методических задач. В этой

связи при разработке матрицы инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка, было решено классифицировать их по видам предоставляемой обратной связи.

В своем исследовании по изучению лингводидактического и методического потенциала современных инструментов ИИ П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин [29] выделили шесть видов предоставляемой ими пользователям обратной связи, которые можно применять в обучении иностранному языку. К ним относятся: а) учебно-социальная; б) информационно-справочная; в) методическая; г) аналитическая; д) оценочная; е) условно творческая обратная связь [29, с. 243]. Рассмотрим матрицу инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка по каждому из выделенных видов обратной связи.

Учебно-социальная обратная связь

Учебно-социальная выступает видом обратной связи от генеративного ИИ, который на современном этапе в наибольшей степени изучается исследователями и используется преподавателями-практиками. Данный вид обратной связи направлен на предоставление обучающимся, осваивающим иностранный язык вне аутентичной языковой и культурной среды, практики иноязычного общения. Партнерами по такому общению выступают инструменты ИИ – чат-боты и голосовые помощники. В методической литературе последних двух лет появилось немало работ с конкретными методическими разработками по использованию учебно-социальной обратной связи от ИИ в обучении иностранному языку (табл. 1). В частности, П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин [10] рассматривали этапы обучения учащихся средней школы иноязычному письменному речевому общению на основе практики с чат-ботом Replika; И.В. Харламенко [12; 13] – методику формирования лексических навыков на основе чат-ботов LingvoBot, Multitran_bot,

Slavaribot, WorldContextBot; Е.М. Филатов [6] – методику обучения письменному взаимодействию на основе ChatGPT 4.0; Д.О. Сорокин [5] – этапы обучения устному иноязычному общению на основе голосового помощника Google Assistant; П.И. Лобеева [30] – технологию обучения фразовым глаголам на основе практики с чат-ботами; А.П. Авраменко и А.А. Тарасов [31] – методику развития устно-речевых умений на базе тренажера EGEEnglish.ru; Д. Хан [32], Ф. Чакмак [33], Х.С. Ким, Я. Ча, Н.Я. Ким [34], Е. Адамопулу, Л. Моуссиадес [35] – методики развития умений говорения на основе практики с голосовыми помощниками; Е.В. Воевода и А.И. Шпынова [36], Э.Н. Диденко [37], Д.В. Алейникова и Л.В. Яроцкая [38; 39], И.В. Дукальская и Е.О. Аликберова [40], А.В. Рынкевич и М.А. Лизина [41], А.Г. Сильчева, А.В. Ламзина и Т.Л. Павлова [42], И.Ю. Лавриненко [43] – методики использования разных чат-ботов в обучении студентов профессиональному общению на иностранном языке. Некоторые исследователи наряду с лингводидактическим потенциалом выделили ограничения голосовых помощников в формировании фонетических навыков [44] и развитии умений устного иноязычного общения [5].

Изучение этих и многих других исследований позволяет выделить следующие важные моменты, связанные с использованием инструментов ИИ в развитии иноязычных речевых умений обучающихся. Во-первых, преподаватель должен четко алгоритмизировать внеаудиторную иноязычную практику обучающихся с инструментами ИИ, поставив конкретную задачу по развитию определенных речевых действий (приветствие, запрос, выражение согласия/несогласия, уточнение, выражение собственного мнения, выяснение мнения ИИ, завершение разговора), определив тематику общения, связанную с общей тематикой урока. Во-вторых, наряду с развитием у обучающихся уже сформированных речевых действий, их также необходимо обучать выходить из ситуаций коммуникативных сбоев, которые нередко возникают

при взаимодействии с ИИ. В-третьих, для большей эффективности внеаудиторной практики обучающихся с инструментом ИИ результаты проделанной работы в виде распечаток учебного дискурса могут использоваться на последующих аудиторных занятиях. В малых группах обучающиеся могут поделиться своим опытом иноязычного взаимодействия с ИИ, предложить образцы решения учебных задач (сформулировать 5 запросов, выразить согласие 4 раза и т. п.), привести примеры коммуникативных сбоев и их исправления. Такое обсуждение не должно занимать много времени, но оно сможет показать преподавателю, кто из обучающихся реально принимал участие во внеаудиторном взаимодействии с инструментом ИИ.

Исходя из специфики учебно-социальной обратной связи от инструментов ИИ, данный ее вид может использоваться исключительно в преподавании практических дисциплин, направленных на развитие умений иноязычного общения, а также в педагогической практике и при описании практических аспектов в курсовых и выпускных квалификационных работах.

Информационно-справочная обратная связь

Информационно-справочная обратная связь от инструментов ИИ направлена на поиск необходимой преподавателям или обучающимся фактической (справочной) информации из доступных источников и дальнейшее ее представление в виде целостного высказывания. В качестве основных инструментов ИИ по предоставлению данного вида обратной связи можно использовать нейросети ChatGPT, YandexGPT и GigaChat (табл. 2).

В лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка информационно-справочная обратная связь может включать как материалы теоретического, так и практического характера. В рамках преподавания теоретических дисциплин учебного плана информационно-справочная обратная связь может включать материалы по основам

языкознания, фонетике, теоретической грамматике, лексикологии, стилистике, а также объяснение грамматических правил в рамках практических дисциплин.

Наибольшую популярность среди преподавателей, как отмечают в своих работах Х. Йанг, Ч. Гао, Х. Шен [45], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [46], Ф. Чакмак [33], приобрела информационно-справочная обратная связь от инструментов ИИ при подборе текстов социокультурного содержания заданного языкового уровня для развития иноязычных видов речевой деятельности (чтения, письменной речи, говорения, аудирования), коммуникативного обучения лексике и грамматике, в том числе с целью формирования социокультурной, межкультурной и переводческой компетенций.

Использование информационно-справочной обратной связи от инструментов ИИ возможно обучающимися во внеаудиторное время, особенно если у них есть потребность в более тщательном изучении теоретического материала или правил с последующей отработкой языковых навыков.

Учитывая практико-ориентированную направленность информационно-справочной обратной связи, ее можно использовать в рамках теоретических, практических языковых дисциплин, во время педагогической практики и в качестве иллюстративно учебного материала в курсовых и выпускных квалификационных работах.

Методическая обратная связь

Инструменты ИИ могут стать незаменимым помощником современного преподавателя иностранного языка. С их помощью уже на данном этапе развития технологий можно осуществлять календарно-тематическое планирование, составлять планы тематических уроков, создавать тренировочные упражнения и творческие задания, направленные на развитие различных видов речевой деятельности, аспектов языка, формирование социокультурной и межкультурной компетенций, а также задания на перевод.

В качестве инструментов ИИ, предоставляющих методическую обратную связь, можно выделить ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat и нейросеть для преподавателей Twee (табл. 3). Отметим, что, несмотря на значительную популярность среди преподавателей, методическая обратная связь получила достаточно скудное отражение в научной литературе. Среди наиболее интересных, на наш взгляд, методических работ можно выделить исследование М.Н. Евстигнеева [47], посвященное способности нейросети Twee создавать методические материалы, публикации О.Г. Полякова и С.С. Мурунова [22] и О. Кораиши [48], раскрывающие возможности ChatGPT 4.0 в разработке учебных материалов по иностранному языку, а также адаптации аутентичных текстов до уровня владения языком обучающимися.

Анализ данных работ показывает, что на современном этапе нейросеть ChatGPT 4.0 является наиболее популярным и функциональным инструментом ИИ, способным значительно облегчить или видоизменить традиционные функции преподавателя по подбору и разработке учебных материалов для занятий. Вместе с тем, как отмечают многие преподаватели-практики на страницах профессиональных сообществ в сети Интернет², корректность разработанных нейросетью материалов зависит от правильности формулировки пользователем промпта (запроса искусственному интеллекту). В некоторых случаях преподавателю необходимо будет сделать несколько запросов, чтобы получить желаемую информацию или учебные материалы. В этой связи обращаем внимание преподавателей на необходимость предварительного знакомства с методической обратной связью от инструментов ИИ. Работая на основе больших языковых мо-

делей ChatGPT и GigaChat иногда могут предоставлять недостоверные фактические данные или некорректные примеры, как свидетельствуют результаты исследований С.М. Кашук [49], П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [50].

Особой популярностью у начинающих преподавателей пользуется методическая обратная связь от инструментов ИИ при составлении планов урока и календарно-тематическом планировании. Многие авторы отмечают, что нейросети ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и Twee превосходно справляются с составлением плана занятия на заданную тему. Например, при запросе нейросети ChatGPT создать план урока на полтора часа в высшем учебном заведении на тему *Glamour of a Big City* нами был получен достаточно подробный поэтапный и поминутный план занятия, который практически не нужно было видоизменять или дорабатывать. Кроме того, способность предоставления методической обратной связи может использоваться начинающими учителями и преподавателями для проверки инструментами ИИ правильности составления собственного плана занятия. При необходимости ИИ дает рекомендации учителю по доработке плана. В зависимости от промпта план занятия может включать задания на развитие иноязычных речевых умений (всех четырех или отдельных) и обучение аспектам иностранного языка (лексике, грамматике, фонетике). Причем обучение новой лексике или грамматике будет встроено в этапы обучения рецептивным и/или продуктивным видам речевой деятельности.

Чат-боты с генеративным ИИ могут быть также полезны при создании текстов для чтения или перевода. Преподавателю не потребуется заниматься долгим поиском нужного текста, а можно просто ввести в нейросеть необходимый промпт, после чего получить желаемый текст с необходимой структурой, лексическими средствами, грамматическими конструкциями и т. д.

² Примеры промптов для ChatGPT на страницах сетевого сообщества "Classpoint". URL: <https://blog.classpoint.io/how-to-use-chatgpt-100-chatgpt-examples-in-schools/>; Примеры промптов для ChatGPT на страницах сетевого сообщества "TeacherMade". URL: <https://teacherMade.com/50-chatgpt-prompts-for-teachers/> (дата обращения: 15.03.2024).

Таблица 1

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка:
учебно-социальная обратная связь

Table 1

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training:
educational and social feedback

КОД	ДИСЦИПЛИНЫ	СЕМЕСТР	КОМПЕТЕНЦИИ	ChatGPT	YandexGPT	GigaChat	Replika	Google Assistant	EGEnglish.ru	EnglishBot	Semantris	LingvoBot
1	2	3	4	ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИИ								
				5	6	7	8	9	10	11	12	13
B1.O.1	Иностранный язык (английский)	1-7	УК-4	+	+	+	+	+	+	+	+	+
B1.O.13	Педагогика	5-6	ОПК-1, ОПК-7	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B1.O.14	Психология	4-5	ОПК-6, ОПК-7	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B1.O.15	Методика воспитательной работы	7-7	ОПК-3, ОПК-6	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B1.O.16	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-6	+	+	+	+	+	+	+	+	+
B1.O.21	Методика преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-2, ОПК-5, ПК-1	+	+	+	+	+	+	+	+	+
B1.O.22	Введение в языкознание	1-1	ПК-6	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B1.O.23	Теория иностранного языка (английского)	2-5	ОПК-8	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B1.O.24	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5-5	ОПК-9	+	+	+	+	+	+	+	+	+
B1.B.1	История и культура страны изучаемого языка (английского)	1-1	ПК-3	+	+	+	+	+	–	–	–	–
B1.B.2	Основы межкультурной коммуникации	3-3	ПК-3	+	+	+	+	+	+	+	–	+
B1.B.3	Практическая грамматика	3-3	ПК-2	+	+	+	+	+	+	+	–	+
B1.B.4	Практическая фонетика	3-3	ПК-2	+	+	–	+	+	+	+	–	–
B1.B.5	Основы перевода	4-4	ПК-5	+	+	+	–	+	–	–	–	–
B1.B.6	Основы прикладной лингвистики	6-6	ПК-4, ПК-6	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B1.B.Д B.01.46	Основы деловой коммуникации на иностранном языке	2-2	УК-6	+	+	+	+	+	+	–	–	–

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке ...
 A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training

Окончание таблицы 1
 End of table 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Б1.В.Д В.02.46	Письменный перевод документов физических лиц	3-3	УК-6	+	+	+	–	+	–	–	–	–
Б1.В.Д В.03.46	Письменный перевод документов юридических лиц	4-4	УК-6	+	+	+	–	+	–	–	–	–
Б1.В.Д В.04.3	Письменный перевод	3-3	ПК-5	+	+	+	–	+	–	–	–	–
Б2.О.1	Ознакомительная практика	4-5	ОПК-4, ПК-4	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Б2.О.2	Педагогическая практика	6-8	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ПК-1	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Б2.В.1	Преддипломная практика	8-8	ПК-6	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Б3.1(Д)	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	8-8	ВСЕ	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Таблица 2

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка:
информационно-справочная обратная связь

Table 2

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training:
information and reference feedback

КОД	ДИСЦИПЛИНЫ	СЕМЕСТР	КОМПЕТЕНЦИИ	ChatGPT	YandexGPT	GigaChat	Корпусные технологии ИИ
				ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИИ			
Б1.О.1	Иностранный язык (английский)	1-7	УК-4	+	+	+	+
Б1.О.13	Педагогика	5-6	ОПК-1, ОПК-7	+	+	+	–
Б1.О.14	Психология	4-5	ОПК-6, ОПК-7	+	+	+	–
Б1.О.15	Методика воспитательной работы	7-7	ОПК-3, ОПК-6	–	–	–	–
Б1.О.16	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-6	+	+	+	+
Б1.О.21	Методика преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-2, ОПК-5, ПК-1	+	+	+	+
Б1.О.22	Введение в языкознание	1-1	ПК-6	+	+	+	+
Б1.О.23	Теория иностранного языка (английского)	2-5	ОПК-8	+	+	+	+
Б1.О.24	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5-5	ОПК-9	+	+	+	+
Б1.В.1	История и культура страны изучаемого языка (английского)	1-1	ПК-3	+	+	+	–
Б1.В.2	Основы межкультурной коммуникации	3-3	ПК-3	+	+	+	–
Б1.В.3	Практическая грамматика	3-3	ПК-2	+	+	+	+
Б1.В.4	Практическая фонетика	3-3	ПК-2	+	+	–	–
Б1.В.5	Основы перевода	4-4	ПК-5	+	+	+	–
Б1.В.6	Основы прикладной лингвистики	6-6	ПК-4, ПК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.01.46	Основы деловой коммуникации на иностранном языке	2-2	УК-6	+	+	+	–
Б1.В.ДВ.02.46	Письменный перевод документов физических лиц	3-3	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.03.46	Письменный перевод документов юридических лиц	4-4	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.04.3	Письменный перевод	3-3	ПК-5	+	+	+	+
Б2.О.1	Ознакомительная практика	4-5	ОПК-4, ПК-4	+	+	+	+
Б2.О.2	Педагогическая практика	6-8	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ПК-1	+	+	+	+
Б2.В.1	Преддипломная практика	8-8	ПК-6	+	+	+	+
Б3.1(Д)	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	8-8	ВСЕ	+	+	+	+

Таблица 3

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка:
методическая обратная связь

Table 3

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training:
methodological feedback

КОД	ДИСЦИПЛИНЫ	СЕМЕСТР	КОМПЕТЕНЦИИ	ChatGPT	YandexGPT	GigaChat	Twice
				ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИИ			
Б1.О.1	Иностранный язык (английский)	1-7	УК-4	+	+	+	+
Б1.О.13	Педагогика	5-6	ОПК-1, ОПК-7	+	+	+	+
Б1.О.14	Психология	4-5	ОПК-6, ОПК-7	–	–	–	–
Б1.О.15	Методика воспитательной работы	7-7	ОПК-3, ОПК-6	+	+	+	+
Б1.О.16	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-6	+	+	+	+
Б1.О.21	Методика преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-2, ОПК-5, ПК-1	+	+	+	+
Б1.О.22	Введение в языкознание	1-1	ПК-6	+	+	+	+
Б1.О.23	Теория иностранного языка (английского)	2-5	ОПК-8	+	+	+	+
Б1.О.24	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5-5	ОПК-9	+	+	+	+
Б1.В.1	История и культура страны изучаемого языка (английского)	1-1	ПК-3	+	+	+	+
Б1.В.2	Основы межкультурной коммуникации	3-3	ПК-3	+	+	+	+
Б1.В.3	Практическая грамматика	3-3	ПК-2	+	+	+	+
Б1.В.4	Практическая фонетика	3-3	ПК-2	+	+	–	+
Б1.В.5	Основы перевода	4-4	ПК-5	+	+	+	+
Б1.В.6	Основы прикладной лингвистики	6-6	ПК-4, ПК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.01.46	Основы деловой коммуникации на иностранном языке	2-2	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.02.46	Письменный перевод документов физических лиц	3-3	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.03.46	Письменный перевод документов юридических лиц	4-4	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.04.3	Письменный перевод	3-3	ПК-5	+	+	+	+
Б2.О.1	Ознакомительная практика	4-5	ОПК-4, ПК-4	+	+	+	+
Б2.О.2	Педагогическая практика	6-8	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ПК-1	+	+	+	+
Б2.В.1	Преддипломная практика	8-8	ПК-6	+	+	+	+
Б3.1(Д)	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	8-8	ВСЕ	+	+	+	+

В качестве ограничений отметим, что на момент исследования GigaChat не имеет возможности ввода и вывода информации с помощью голоса, поэтому использовать его при развитии таких видов речевой деятельности, как говорение и аудирование, не представляется возможным. Это также стоит учитывать при составлении тренировочных упражнений и заданий на аудирование и говорение.

Выявленные нами лингводидактические возможности современных инструментов ИИ указывают на то, что методическую обратную связь от них можно использовать на любых занятиях как теоретической (педагогика, психология, история и культура страны изучаемого языка), так и практической (иностраный язык, основы деловой коммуникации, педагогическая практика и т. п.) направленности. При написании выпускных квалификационных работ методическая обратная связь от инструментов ИИ может быть использована как при подготовке теоретической части (скажем, связанной с созданием и обоснованием типологии упражнений, с выстраиванием классификации заданий и т. п.), так и при разработке практических решений (например, выстраивании алгоритмов обучения и конструировании примеров упражнений и заданий).

Аналитическая обратная связь

Как отмечают в своей работе П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин [29], аналитическая обратная связь от инструментов ИИ в большей степени предназначена для администраторов в области образования. На основе анализа больших объемов данных ИИ может предоставлять точную аналитику, а также прогнозировать определенные процессы и ситуации в будущем. В обучении иностранному языку аналитическая обратная связь может использоваться обучающимися в исследовательской работе, при изучении теоретических дисциплин (основ языкознания, фонетики, теоретической грамматики и пр.), в частности, для выявления закономерностей в развитии языка, влияния на язык опреде-

ленных социальных и культурных явлений, для прогнозирования развития языка и т. п. Данные аналитической обратной связи могут также выступать предметом обсуждения на практических занятиях с целью развития иноязычных речевых умений обучающихся.

В настоящее время среди множества инструментов ИИ, способных предоставлять аналитическую обратную связь, можно выделить Turnitin, корпусные технологии ИИ, систему «Антиплагиат», ChatGPT, YandexGPT и GigaChat (табл. 4).

В методической литературе последних лет появились исследования, раскрывающие лингводидактический потенциал некоторых инструментов ИИ в предоставлении аналитической обратной связи и ее использовании в обучении языку. В частности, в своих работах А.П. Авраменко и М.А. Тишина [51], В.В. Клочихин [15], О.Г. Поляков и В.В. Клочихин [18], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [46] предлагают разные системы заданий на формирование лексико-грамматических навыков обучающихся на основе корпусных технологий, а также определяют потенциал данного инструмента ИИ в исследовательской деятельности при подготовке рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, научных статей.

Аналитическая обратная связь от инструментов ИИ может использоваться в преподавании теоретических дисциплин, исследовательской работе, а также в качестве материала для обсуждения в рамках практических языковых дисциплин.

Оценочная обратная связь

Оценочная обратная связь от ИИ означает способность его конкретных инструментов предоставлять пользователям автоматизированную качественную или количественную оценку выполненного задания/заданий в виде теста или контрольной работы, в том числе творческого характера. В отличие от преподавателя, у которого проверка тестов и контрольных работ может занять несколько дней, ИИ способен мгновенно предоставить

пользователю качественную и количественную оценку. Следует отметить, что способность компьютерных технологий осуществлять автоматизированную проверку и оценку тестовых заданий известна уже несколько десятков лет и широко используется в проведении многих стандартизированных тестов во всем мире. Дискуссию среди ученых и преподавателей-практиков на протяжении многих лет вызывает способность ИИ качественно оценить письменные творческие работы обучающихся.

В настоящее время на рынке программного обеспечения существует много инструментов ИИ, направленных на предоставление обучающимся обратной связи при оценке эссе (табл. 5). Изучение лингводидактического потенциала многих из них выступало предметом исследования в работах отечественных и зарубежных ученых. В частности, Дж.М. Демсби [52], Дж. Парк [53], А. Пердана и М. Фарида [54], Н. Алмушарраф и Х. Алоатайби [55] изучали способность платформы Grammarly предоставить пользователям обратную связь при оценке написанных эссе по таким критериям, как лексика, грамматика, орфография, пунктуация, четкость изложения аргументов, структура эссе. М.Р. Манапа, Н.Ф. Рамли, А.А.М. Кассим [56] изучали способность платформы PaperRater оценить письменную работу по таким параметрам, как грамматика, орфография, стиль, словоупотребление, сложность восприятия текста. Т.Ю. Тормышова, Т.Ю. Рязанцева, Н.И. Суханова [57] и А.А. Прибыткова, Т.Ю. Тормышова, О.Н. Хаустов [58] рассматривали возможности платформы Criterion в оценке таких аспектов, как грамматика, лексика, организационная структура и содержание работы. Х. Йанг, Ч. Гао, Х. Шен [45] изучали способности платформы Piga в оценке лексики, грамматики, пунктуации и орфографии. К. Гуо, Д. Ванг [59], А. Мизумото и М. Егучи [60], Коренев А.А. [61], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [8] рассматривали способность нейросети ChatGPT оценить использование учащимися и студентами лексики, грамматики, выстраивание органи-

зационной структуры, аргументацию и содержание работы. Анализ данных исследований показывает, что на современном этапе все перечисленные инструменты ИИ способны качественно оценить правильность использования обучающимися лексического и грамматического материала, следование заявленной структуре работы, аргументацию. Вместе с тем предметом обсуждения выступает способность ИИ оценить содержание творческой работы. Из всех приведенных инструментов ИИ только ChatGPT 4.0 способен качественно оценить содержание работы. Подтверждением тому могут выступать результаты недавнего исследования П.В. Сысоева, Е.М. Филатова, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунова [62], в котором авторы сравнили результаты и содержание оценки студенческих эссе ($N = 350$) преподавателем и ChatGPT 4.0. Авторы пришли к выводу, что на современном этапе ChatGPT 4.0 сравнялся с преподавателем в оценке письменных творческих работ по следующим критериям: содержание работы; подтверждение идей и аргументов; организация и структура эссе. Более того, по таким критериям, как язык эссе и его оригинальность, инструмент ИИ превзошел преподавателя! Языковая модель ChatGPT 4.0, функционирующая на основе миллионов аутентичных текстов, лучше преподавателя, не являющегося носителем языка, может верно определить языковые неточности.

Полученные результаты по изучению качества оценочной обратной связи от инструментов ИИ свидетельствуют о целесообразности использовать этот лингводидактический потенциал не только в организации автоматизированной оценки эссе обучающихся, но и в учебном процессе, при работе их над письменными и устными творческими сочинениями. Так, П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [8] разработали алгоритм обучения студентов языкового вуза написанию эссе на иностранном языке, в котором их взаимодействие с ChatGPT 4.0 происходит во внеаудиторное время, в процессе подготовки домашнего задания. Студенты загружают на про-

верку ChatGPT черновой вариант написанного эссе и на основе специально сформулированного промпта получают от него рекомендации по его совершенствованию. На их основе (соглашаясь или не соглашаясь с ИИ) обучающиеся дорабатывают свои сочинения и на следующем занятии в малых группах обсуждают полученные рекомендации и внесенные на их основе изменения в черновые версии.

Таким образом, оценочная обратная связь может использоваться как при контроле успеваемости обучающихся, так и в обучении, при решении конкретных задач, например для развития умений письменной речи.

В качестве наиболее распространенных, универсальных и доступных инструментов ИИ для предоставления оценочной обратной связи выступают ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat. К узконаправленным инструментам ИИ можно отнести платформы Grammarly, PaperRater, Criterion и Pigai.

Матрица инструментов ИИ, способных предоставлять пользователю оценочную обратную связь, представлена в табл. 5. Материалы матрицы свидетельствуют о том, что разные инструменты ИИ могут использоваться для предоставления оценочной обратной связи в рамках разных дисциплин учебного плана. В частности, наиболее универсальные инструменты ИИ ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat могут использоваться в преподавании всех дисциплин – как теоретических, например педагогики и психологии, так и практический, например практики устной и письменной речи, иностранного языка.

В рамках теоретических дисциплин данные инструменты ИИ по промптам преподавателя могут создавать тесты для контроля усвоения материала.

Платформы Grammarly, PaperRater, Criterion и Pigai, первоначально созданные для проверки письменных творческих работ, а также универсальные инструменты ИИ ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat могут использоваться в преподавании практических дисциплин с двумя целями. Во-первых, они могут использоваться для автоматизации

контроля (создания и проверки тестов или оценки письменных творческих работ), для отслеживания и коррекции развития речевых умений и формирования языковых навыков обучающихся. Во-вторых, эти инструменты могут использоваться в рамках поэтапных методик, когда на основе внеаудиторного взаимодействия с инструментом ИИ обучающиеся получают рекомендации по доработке своих эссе.

На занятиях по дисциплинам методического характера (методика обучения иностранному языку, современные образовательные технологии, информационные технологии в профессиональной деятельности, основы лингводидактики и т. п.) предполагается использовать все выделенные инструменты для раскрытия перед обучающимися их лингводидактического потенциала.

В рамках переводческих дисциплин также можно использовать все вышеобозначенные инструменты. При этом, если ChatGPT, YandexGPT и GigaChat представляются универсальными и способны как осуществлять непосредственно перевод с одного языка на другой, так и производить оценку качества перевода, сделанного обучающимися, то Grammarly, PaperRater, Criterion и Pigai могут быть использованы для проверки корректности выполненных ими переводов на английский язык.

Условно творческая обратная связь

Форм и жанров условно творческой обратной связи от инструментов ИИ может быть множество: от создания картин и сочинения стихов до написания фрагментов музыкальных произведений и видеофильмов. Соответственно, для каждого формата создания произведения существуют свои инструменты, которых в настоящее время уже несколько десятков тысяч. Наиболее известными и распространенными инструментами ИИ могут выступать ChatGPT (создание текстов произведений и стихов), YandexGPT (создание текстов произведений и стихов), GigaChat (создание текстов произведений и

стихов), AI Poem Generator (создание стихов), Midjourney (создание картинок), Suno (создание музыкальных композиций), Sora (создание видеофрагментов), Runway (создание картинок и видеофрагментов) (табл. 6). Отличительная характеристика условно творческой обратной связи – это создание инструментом ИИ нового по форме и/или содержанию продукта. В работе, посвященной видам обратной связи от генеративного ИИ, П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин [29] объясняют свой термин следующим образом. Сам факт создания нового или даже уникального продукта любого формата является проявлением творчества. Вместе с тем при создании новых текстов, картин, стихов и т. п. ИИ опирается на миллионы образцов или примеров, тем самым создавая не абсолютно новый продукт, жанр или вид чего-либо, а представляя некий эклектический вариант, собранный из элементов уже созданного человеком. В этом смысле на настоящем этапе творчество ИИ по созданию новых предметов искусства или литературы носит условный характер.

В лингвометодической подготовке будущих учителей иностранных языков условно творческая обратная связь может использоваться в практических дисциплинах (иностранный язык, практическая грамматика, практическая фонетика, основы деловой коммуникации и т. п.), для создания определенного контента, на основе которого обучающиеся смогут развивать иноязычные речевые умения и формировать языковые навыки. Примерами условно творческой обратной связи в обучении иноязычному речевому общению могут выступать стихи на иностранном языке с использованием активной лексики по определенной теме или изучаемого грамматического материала. Художественные произведения могут быть написаны инструментом ИИ с подражанием стилю конкретного поэта или писателя. Мы принимаем основную критику оппонентов относительно того, что (пока еще) материалы

генеративного ИИ не могут сравниться с оригинальными произведениями, написанными великими поэтами и писателями. Вместе с тем мы не отрицаем возможности использования условно творческой обратной связи в обучении иностранному языку на разных этапах, особенно при обучении учащихся начальной и средней общеобразовательной школы, если создание учениками таких текстов с помощью инструментов ИИ и их использование: а) положительное влияют на мотивацию использования ими иностранного языка как средства общения; б) способствуют более эффективному освоению лексического и грамматического материала; в) не несут информационных, в том числе идеологических, угроз.

Обсуждая лингводидактический потенциал условно творческой обратной связи, следует упомянуть, что современные инструменты ИИ способны по запросам пользователей сочинять письменные творческие работы. Мы выступаем за использование таких возможностей, когда учебная практика с инструментом ИИ встраивается в традиционную методику обучения. Например, когда при изучении структуры эссе обучающиеся обращаются к нейросети ChatGPT 4.0 с задачей написать эссе по конкретной тематике с определенной структурой, а уже затем в учебных целях анализируют сгенерированные ИИ тексты. За рамками использования лингводидактического потенциала условно творческой обратной связи от инструментов ИИ остаются случаи несанкционированного заимствования и плагиата обучающимися материалов генеративного ИИ [63; 64].

Данный вид обратной связи должен также обсуждаться на занятиях по методике преподавания иностранного языка и информационным и коммуникационным технологиям в обучении языку, особенно в контексте развития у обучающихся видов иноязычной речевой деятельности и формирования языковых навыков.

Таблица 4

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка:
аналитическая обратная связь

Table 4

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training:
analytical feedback

КОД	ДИСЦИПЛИНЫ	СЕМЕСТР	КОМПЕТЕНЦИИ	ChatGPT	YandexGPT	GigaChat	Корпусные технологии ИИ
				ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИИ			
Б1.О.1	Иностранный язык (английский)	1-7	УК-4	+	+	+	+
Б1.О.13	Педагогика	5-6	ОПК-1, ОПК-7	+	+	+	–
Б1.О.14	Психология	4-5	ОПК-6, ОПК-7	–	–	–	–
Б1.О.15	Методика воспитательной работы	7-7	ОПК-3, ОПК-6	+	+	+	–
Б1.О.16	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-6	+	+	+	+
Б1.О.21	Методика преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-2, ОПК-5, ПК-1	+	+	+	+
Б1.О.22	Введение в языкознание	1-1	ПК-6	+	+	+	+
Б1.О.23	Теория иностранного языка (английского)	2-5	ОПК-8	+	+	+	+
Б1.О.24	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5-5	ОПК-9	+	+	+	+
Б1.В.1	История и культура страны изучаемого языка (английского)	1-1	ПК-3	+	+	+	–
Б1.В.2	Основы межкультурной коммуникации	3-3	ПК-3	+	+	+	–
Б1.В.3	Практическая грамматика	3-3	ПК-2	+	+	+	+
Б1.В.4	Практическая фонетика	3-3	ПК-2	+	+	–	–
Б1.В.5	Основы перевода	4-4	ПК-5	+	+	+	+
Б1.В.6	Основы прикладной лингвистики	6-6	ПК-4, ПК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.01.46	Основы деловой коммуникации на иностранном языке	2-2	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.02.46	Письменный перевод документов физических лиц	3-3	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.03.46	Письменный перевод документов юридических лиц	4-4	УК-6	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.04.3	Письменный перевод	3-3	ПК-5	+	+	+	+
Б2.О.1	Ознакомительная практика	4-5	ОПК-4, ПК-4	–	–	–	–
Б2.О.2	Педагогическая практика	6-8	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ПК-1	+	+	+	–
Б2.В.1	Преддипломная практика	8-8	ПК-6	+	+	+	–
Б3.1(Д)	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	8-8	ВСЕ	+	+	+	–

Таблица 5

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка:
оценочная обратная связь

Table 5

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training:
assessment and evaluative feedback

КОД	ДИСЦИПЛИНЫ	СЕМЕСТР	КОМПЕТЕНЦИИ	ChatGPT	YandexGPT	GigaChat	Grammarly	PaperRater	Pigai	Criterion
				ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИИ						
Б1.О.1	Иностранный язык (английский)	1-7	УК-4	+	+	+	+	+	+	+
Б1.О.13	Педагогика	5-6	ОПК-1, ОПК-7	+	+	+	–	–	–	–
Б1.О.14	Психология	4-5	ОПК-6, ОПК-7	+	+	+	–	–	–	–
Б1.О.15	Методика воспитательной работы	7-7	ОПК-3, ОПК-6	+	+	+	–	–	–	–
Б1.О.16	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-6	+	+	+	–	–	–	–
Б1.О.21	Методика преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-2, ОПК-5, ПК-1	+	+	+	+	+	+	+
Б1.О.22	Введение в языкознание	1-1	ПК-6	+	+	+	–	–	–	–
Б1.О.23	Теория иностранного языка (английского)	2-5	ОПК-8	+	+	+	–	–	–	–
Б1.О.24	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5-5	ОПК-9	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.1	История и культура страны изучаемого языка (английского)	1-1	ПК-3	+	+	+	–	–	–	–
Б1.В.2	Основы межкультурной коммуникации	3-3	ПК-3	+	+	+	–	–	–	–
Б1.В.3	Практическая грамматика	3-3	ПК-2	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.4	Практическая фонетика	3-3	ПК-2	+	+	–	–	–	–	–
Б1.В.5	Основы перевода	4-4	ПК-5	+	+	+	–	–	–	–
Б1.В.6	Основы прикладной лингвистики	6-6	ПК-4, ПК-6	+	+	+	–	–	–	–
Б1.В.ДВ.01.46	Основы деловой коммуникации на иностранном языке	2-2	УК-6	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.02.46	Письменный перевод документов физических лиц	3-3	УК-6	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.03.46	Письменный перевод документов юридических лиц	4-4	УК-6	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.ДВ.04.3	Письменный перевод	3-3	ПК-5	+	+	+	+	+	+	+
Б2.О.1	Ознакомительная практика	4-5	ОПК-4, ПК-4	+	+	+	–	–	–	–
Б2.О.2	Педагогическая практика	6-8	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ПК-1	+	+	+	+	+	+	+
Б2.В.1	Преддипломная практика	8-8	ПК-6	+	+	+	–	–	–	–
Б3.1(Д)	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	8-8	ВСЕ	+	+	+	–	–	–	–

Таблица 6

Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка:
условно творческая обратная связь

Table 6

A matrix of artificial intelligence tools in pre-service foreign language teacher training: *conditionally creative feedback*

КОД	ДИСЦИПЛИНЫ	СЕМЕСТР	КОМПЕТЕНЦИИ	ChatGPT	YandexGPT	GigaChat	AI Poem generator	Midjourney	Suno	Sora	Runway
				ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИИ							
Б1.О.1	Иностранный язык (английский)	1-7	УК-4	+	+	+	+	+	+	+	+
Б1.О.13	Педагогика	5-6	ОПК-1, ОПК-7	+	+	+	–	–	–	–	–
Б1.О.14	Психология	4-5	ОПК-6, ОПК-7	–	–	–	–	–	–	–	–
Б1.О.15	Методика воспитательной работы	7-7	ОПК-3, ОПК-6	+	+	+	+	+	–	+	+
Б1.О.16	Современные образовательные технологии преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-6	+	+	+	+	+	+	+	+
Б1.О.21	Методика преподавания иностранного языка	6-7	ОПК-2, ОПК-5, ПК-1	+	+	+	+	+	+	+	+
Б1.О.22	Введение в языкознание	1-1	ПК-6	–	–	–	–	–	–	–	–
Б1.О.23	Теория иностранного языка (английского)	2-5	ОПК-8	–	–	–	–	–	–	–	–
Б1.О.24	Информационные технологии в профессиональной деятельности	5-5	ОПК-9	+	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.1	История и культура страны изучаемого языка (английского)	1-1	ПК-3	+	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.2	Основы межкультурной коммуникации	3-3	ПК-3	+	+	+	+	+	+	+	+
Б1.В.3	Практическая грамматика	3-3	ПК-2	+	+	+	+	–	–	–	–
Б1.В.4	Практическая фонетика	3-3	ПК-2	+	+	–	+	–	+	–	–
Б1.В.5	Основы перевода	4-4	ПК-5	+	+	+	–	–	–	–	–
Б1.В.6	Основы прикладной лингвистики	6-6	ПК-4, ПК-6	–	–	–	–	–	–	–	–
Б1.В.ДВ.01.46	Основы деловой коммуникации на иностранном языке	2-2	УК-6	+	+	+	–	–	–	–	–
Б1.В.ДВ.02.46	Письменный перевод документов физических лиц	3-3	УК-6	+	+	+	–	–	–	–	–
Б1.В.ДВ.03.46	Письменный перевод документов юридических лиц	4-4	УК-6	+	+	+	–	–	–	–	–
Б1.В.ДВ.04.3	Письменный перевод	3-3	ПК-5	+	+	+	–	–	–	–	–
Б2.О.1	Ознакомительная практика	4-5	ОПК-4, ПК-4	–	–	–	–	–	–	–	–
Б2.О.2	Педагогическая практика	6-8	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ПК-1	+	+	+	+	+	+	+	+
Б2.В.1	Преддипломная практика	8-8	ПК-6	+	+	+	+	+	+	+	+
Б3.1(Д)	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	8-8	ВСЕ	+	+	+	+	+	+	+	+

Условно творческая обратная связь от инструментов ИИ может обсуждаться в выпускных квалификационных работах с методической позиции. Несмотря на достаточно распространенную среди студентов практику написания научных работ посредством промптов к ChatGPT и другим нейросетям, как показывают результаты эмпирического исследования П.В. Сыроева и Е.М. Филатова [50], качество предоставляемого инструментом ИИ научного текста далеко не всегда является удовлетворительным. В тех случаях, когда ИИ испытывает дефицит информационных ресурсов, он начинает фантазировать и представлять вымышленные научные данные, что в академической среде является подлогом. В этой связи на данном этапе мы предлагаем использовать условно творческую обратную связь исключительно в учебных и методических целях для развития речевых умений и формирования языковых навыков обучающихся. В тот момент, когда инструменты ИИ смогут оперировать базами научных данных, очевидно, требования к выпускным квалификационным работам должны быть изменены так, чтобы присвоение квалификации производилось за ту работу, которая могла бы быть выполнена исключительно человеком и показывала бы его способность и готовность к профессиональной деятельности.

ВЫВОДЫ

Динамичное развитие технологий ИИ и их глубокая интеграция в образование делает возможным начать рассмотрение вопроса о системной лингвометодической подготовке

будущих учителей иностранного языка на основе инструментов ИИ. Нами было проанализировано современное состояние данной проблемы и предложена матрица инструментов ИИ, используемых в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка. Матрица представлена по шести видам обратной связи от генеративного ИИ, используемых в обучении иностранному языку и методике преподавания. В качестве основных и наиболее доступных для педагогов и обучающихся инструментов ИИ, обеспечивающих обратную связь каждого вида, выступают следующие: а) Replika, LingvoBot, Multitran_bot, Slavariobot, WorldContextBot, ChatGPT, Google Assistant, EGEEnglish.ru (учебно-социальная обратная связь); б) ChatGPT, YandexGPT и GigaChat (информационно-справочная обратная связь); в) ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat, Twee (методическая обратная связь); г) ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, Turnitin, система «Антиплагиат» (аналитическая обратная связь); д) Grammarly, PaperRater, Pigai, ChatGPT 4.0, YandexGPT, GigaChat, Criterion (оценочная обратная связь); е) ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, AI Poem Generator, Midjourney, Suno, Sora, Runway (условно творческая обратная связь).

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке методик обучения аспектам языка, видам речевой деятельности, а также профильным дисциплинам на основе различных инструментов ИИ. В своей совокупности такие методики позволят создать целостную систему лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе инструментов ИИ.

Список источников

1. Jones A., Bull S., Castellano G. "I know that now, I'm going to learn this next" promoting self-regulated learning with a robotic tutor // International Journal of Social Robotics. 2018. Vol. 10. Issue 4. P. 439-454. <https://doi.org/10.1007/s12369-017-0430-y>
2. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угрозы или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9-22. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>, <https://elibrary.ru/tzhihu>

3. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19-37. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37>, <https://elibrary.ru/gzjzj>
4. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
5. Сорокин Д.О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 73-77. <https://elibrary.ru/rfmsmk>
6. Филатов Е.М. Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 78-83. <https://elibrary.ru/ngeqsn>
7. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
8. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
9. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 38-54. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3>, <https://elibrary.ru/ivcgto>
10. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 45-54. <https://elibrary.ru/gdjorm>
11. Перминова Г.В. Использование чат-бота ChatGPT в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному // Иностранные языки в школе. 2023. № 8. С. 46-54. <https://elibrary.ru/rkuvac>
12. Харламенко И.В. Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55-59. <https://elibrary.ru/lebneu>
13. Харламенко И.В. Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55-60. <https://elibrary.ru/pxxouk>
14. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
15. Ключихин В.В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 39-46. <https://elibrary.ru/jfylhf>
16. Ключихин В.В. Психолого-педагогические условия формирования коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 395-404. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404>, <https://elibrary.ru/amthdp>
17. Ключихин В.В. Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24-36. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02>, <https://elibrary.ru/vtitrn>
18. Ключихин В.В., Поляков О.Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24-30. <https://elibrary.ru/bdttfе>
19. Тихонова Е.В., Крайдер А.В. Использование корпуса параллельных текстов в обучении китайскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 68-73. <https://elibrary.ru/ribpzy>
20. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhw>

21. Мурунов С.С. Типология цифровых проблемных заданий при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 67-85. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>, <https://elibrary.ru/ytidxb>
22. Мурунов С.С., Поляков О.Г. Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 47-54. <https://elibrary.ru/jnrjsc>
23. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3-16. <https://elibrary.ru/sqwadw>
24. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / под науч. ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. 132 с. <https://elibrary.ru/xldywn>
25. Евстигнеев М.Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18-24. <https://elibrary.ru/dqwmro>
26. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. <https://elibrary.ru/horgdd>
27. Титова С.В., Старовойтова М.В. Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 25-45. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2>, <https://elibrary.ru/ubixjf>
28. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18-37. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>, <https://elibrary.ru/owsqvg>
29. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242-261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
30. Лобеева П.И. Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1467-1476. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
31. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60-67. <https://elibrary.ru/jqzchv>
32. 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. Issue 7. P. 71-80. <https://doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07>
33. 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. Vol. 16. Issue 2. P. 113-131.
34. 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. Vol. 21. P. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21.202108.712>
35. Adamopoulou E., Moussiades L. An overview of chatbot technology // Artificial Intelligence Applications and Innovations. Cham: Springer, 2020. (IFIP Advances in Information and Communication Technology. Vol. 584). P. 373-383. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31
36. Воевода Е.В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) // Мир науки, культуры и образования. 2023. № 5 (102). С. 237-240. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240>, <https://elibrary.ru/zepwjz>
37. Диденко Э.Н. Потенциал использования чат-ботов при обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 27-29. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-27-29>, <https://elibrary.ru/xnjwyf>
38. Aleynikova D.V., Yarotskaya L.V. Learning and teaching in the contexts of artificial intelligence: Transforming content for the humanities // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. P. 180-186. <https://doi.org/10.17223/15617793/494/19>, <https://elibrary.ru/qsgmko>
39. Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В. Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145-162. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>, <https://elibrary.ru/endlny>

40. Дукальская И.В., Аликберова Е.О. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка // Преподаватель XXI век. 2023. № 2-2. С. 434-442. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-2-434-442>, <https://elibrary.ru/nieiwb>
41. Рынкевич А.В., Лизина М.А. Дидактический потенциал ChatGPT в иноязычном образовательном процессе в неязыковых вузах // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 10-1. С. 474-480. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.87.66.064>, <https://elibrary.ru/ohqhez>
42. Сильчева А.Г., Ламзина А.В., Павлова Т.Л. Особенности использования текстовых и графических чат-ботов с искусственным интеллектом в преподавании английского языка // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 621-635. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.38>, <https://elibrary.ru/usvoaa>
43. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 2. С. 18-25. <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>, <https://elibrary.ru/uiazuw>
44. Петрова М.В. Методический потенциал и ограничения фонетического чат-бота “Your German Friend” // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. 2023. Т. 20. С. 531-549. <https://doi.org/10.47388/2782-2605/lunn2023-20-531-549>, <https://elibrary.ru/gzjgit>
45. Yang H., Gao C., Shen H. Learner interaction with, and response to, AI-programmed automated writing evaluation feedback in EFL writing: an exploratory study // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. Issue 4. P. 3837-3858. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11991-3>
46. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2.
47. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструмент для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428-1442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>
48. Koraishi O. Teaching English in the age of AI: embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment // Language Education & Technology (LET Journal). 2023. Vol. 3. Issue 1. P. 55-72.
49. Кацук С.М. ChatGPT – новые возможности и/или новые вызовы для системы иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2023. № 7. С. 12-19. <https://elibrary.ru/lhveyv>
50. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
51. Авраменко А.П., Тишина М.А. Дидактический потенциал лингвистических корпусов на базе технологий искусственного интеллекта для адаптации учебных материалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 29-38. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-29-38>, <https://elibrary.ru/mrnasm>
52. Dembsey J.M. Closing the Grammarly® gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program // The Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. № 1. P. 63-100.
53. Park J. An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // Multimedia-Assisted Language Learning. 2019. Vol. 22. № 1. P. 112-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
54. Perdana I., Farida M. Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL). 2019. Vol. 2. № 2. P. 67-76. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
55. Almusharraf N., Alotaibi H. An error-analysis study from an EFL writing context: human and automated essay scoring approaches // Technology, Knowledge and Learning. 2023. Vol. 28. P. 1015-1031. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09592-z>
56. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study // European Journal of English Language Teaching. 2019. Vol. 5. Issue 1. P. 146-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
57. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>, <https://elibrary.ru/pdgnzr>
58. Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном

- языке: результаты экспериментальной проверки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 378-389. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>, <https://elibrary.ru/aocibl>
59. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. Issue 7. P. 8435-8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
60. Mizumoto A., Eguchi M. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // Research Methods in Applied Linguistics. 2023. Vol. 2. Issue 2. Art. 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
61. Корнев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68-77. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>, <https://elibrary.ru/hizddu>
62. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С. Преподаватель vs искусственный интеллект: сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // Перспективы науки и образования. 2024. № 5 (71).
63. Сысоев П.В. Авторская этика и ИИ-плагиат: пути решения проблемы нарушения обучающимися правил авторской этики при взаимодействии с инструментами искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 84-89. <https://elibrary.ru/joklxd>
64. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31-53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, <https://elibrary.ru/vtaiuo>

References

1. Jones A., Bull S., Castellano G. (2018). "I know that now, I'm going to learn this next" promoting self-regulated learning with a robotic tutor. *International Journal of Social Robotics*, vol. 10, issue 4, pp. 439-454. <https://doi.org/10.1007/s12369-017-0430-y>
2. Ivakhnenko E.N., Nikol'skii V.S. (2023). ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 4, pp. 9-22. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>, <https://elibrary.ru/tzhihu>
3. Rezaev A.V., Tregubova N.D. (2023). ChatGPT and AI in the universities: an introduction to the near future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 6, pp. 19-37. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37>, <https://elibrary.ru/gzjzjj>
4. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
5. Sorokin D.O. (2024). The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 73-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rfmsmk>
6. Filatov E.M. (2024). Automated assessment of learners' foreign language essay based on feedback from artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 78-83. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ngeqsn>
7. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
8. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>

9. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method for teaching foreign language creative writing to students within the framework “learner – teacher – artificial intelligence”. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 38-54. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3>, <https://elibrary.ru/ivcgto>
10. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Artificial intelligence in foreign language teaching: chatbots in the development of students' foreign language speaking skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 45-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gdjorm>
11. Perminova G.V. (2023). Using chatbot ChatGPT in the process of teaching German as a second foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 8, pp. 46-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rkuvac>
12. Kharlamenko I.V. (2023). Chatbots in teaching English. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 55-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lebneu>
13. Kharlamenko I.V. (2024). Artificial intelligence to assist foreign language teacher in working on lexical skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 55-60. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxxouk>
14. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
15. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfylhf>
16. Klochikhin V.V. (2023). Psychological and pedagogical conditions for the development of students' collocational competence based on corpora. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 395-404. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-395-404>, <https://elibrary.ru/amthdp>
17. Klochikhin V.V. (2023). Methodological model of teaching collocational competence based on corpora. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 24-36. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02>, <https://elibrary.ru/vtitrm>
18. Klochikhin V.V., Polyakov O.G. (2023). Artificial intelligence technologies: corpus analysis tools in foreign language teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 24-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bdttfce>
19. Tikhonova E.V., Kraider A.V. (2023). Using parallel corpora in teaching Chinese. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 68-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ribpzy>
20. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfmzhw>
21. Murunov S.S. (2023). Typology of digital problem-solving tasks for teaching foreign languages. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 67-85. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.05>, <https://elibrary.ru/ytidxb>
22. Murunov S.S., Polyakov O.G. (2024). Methodological feedback from ChatGPT in the English language classroom. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 47-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jnrjsc>
23. Robert I.V. (2020). Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki = Informatization of Education and Science*, no. 3 (47), pp. 3-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqwadw>
24. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N. et al. (2023). *Obuchenie inostrannomu yazyku na osnove tekhnologii iskusstvennogo intellekta* [Foreign Language Teaching Based on Artificial Intelligence Technologies]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 132 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xldywn>
25. Evstigneev M.N. (2024). Key issues of foreign language teaching based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 18-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dqwmro>

26. Sysoyev P.V. (2024). Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/horgdd>
27. Titova S.V., Staroverova M.V. (2023). The stages of digitalization of language education in the 20th–21st centuries. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 25-45. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2>, <https://elibrary.ru/ubixjf>
28. Titova S.V. (2024). Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 18-37. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>, <https://elibrary.ru/owsqvg>
29. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2024). Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 65, pp. 242-261. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
30. Lobeeva P.I. (2023). The didactic potential of using chatbots in teaching and learning English phrasal verbs. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1467-1476. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
31. Avramenko A.P., Tarasov A.A. (2023). Artificial intelligence speech recognition technologies for the development of speaking skills within the unified state exam preparation. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 60-67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jqzchv>
32. 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, issue 7, pp. 71-80. <https://doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07>
33. 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)*, 2022, vol. 16, issue 2, pp. 113-131.
34. 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*, vol. 21, pp. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
35. Adamopoulou E., Moussiades L. (2020). An overview of chatbot technology. *Artificial Intelligence Applications and Innovations*. Cham, Springer Publ., IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol. 584, pp. 373-383. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31
36. Voevoda E.V., Shpynova A.I. (2023). Application of artificial intelligence technologies in learning business English (the case of written assignments). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 5 (102), pp. 237-240. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240>, <https://elibrary.ru/zepwjz>
37. Didenko E.N. (2023). The potential of using chatbots in teaching English to economic students. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 4 (101), pp. 27-29. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-27-29>, <https://elibrary.ru/xnjwyf>
38. Aleynikova D.V., Yarotskaya L.V. (2023). Learning and teaching in the contexts of artificial intelligence: Transforming content for the humanities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 494, pp. 180-186. <https://doi.org/10.17223/15617793/494/19>, <https://elibrary.ru/qsgmko>
39. Yarotskaya L.V., Aleynikova D.V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: for humanities and social sciences majors. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 20, no. 1, pp. 145-162. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>, <https://elibrary.ru/endlny>
40. Dukal'skaya I.V., Alikberova E.O. (2023). Telegram chatbots as a means of learning English. *Prepodavatel' XXI vek = Educator in the 21st Century*, no. 2-2, pp. 434-442. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-2-434-442>, <https://elibrary.ru/nieiwb>
41. Rynkevich A.V., Lizina M.A. (2023). Teaching potential of ChatGPT in the foreign language educational process in non-linguistic universities. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*, vol. 13, no. 10-1, pp. 474-480. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.87.66.064>, <https://elibrary.ru/ohqhez>
42. Sil'cheva A.G., Lamzina A.V., Pavlova T.L. (2023). Specifics of using text and graphical chatbots with artificial intelligence in English language teaching. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science*

- and Education, no. 4 (64), pp. 621-635. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.4.38>, <https://elibrary.ru/usvoaa>
43. Lavrinenko I.Yu. (2023). The ChatGPT use in the English language teaching process in a non-language university: theoretical aspect. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii = Herald of Siberian Institute of Business and Information Technologies*, vol. 12, no. 2, pp. 18-25. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-2-18-25>, <https://elibrary.ru/uiazuw>
44. Petrova M.V. (2023). Methodological potential and limitations of the phonetic chatbot Your German Friend. *Russkaya germanistika: Ezhegodnik Rossiiskogo soyuza germanistov = Germanic Philology in Russia: Yearbook of the Russian Union of Germanists*, vol. 20, pp. 531-549. (In Russ.) <https://doi.org/10.47388/2782-2605/lunn2023-20-531-549>, <https://elibrary.ru/gzjgit>
45. Yang H., Gao C., Shen Hz. (2024). Learner interaction with, and response to, AI-programmed automated writing evaluation feedback in EFL writing: an exploratory study. *Education and Information Technologies*, vol. 29, issue 4, pp. 3837-3858. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11991-3>
46. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 22, no. 2.
47. Evstigneev M.N. (2023). Twee neural network as a new tool for English language teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1428-1442. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>
48. Koraishi O. (2023). Teaching English in the age of AI: embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education & Technology (LET Journal)*, vol. 3, issue 1, pp. 55-72.
49. Kashchuk S.M. (2023). ChatGPT – new opportunities and/or new challenges for the system of foreign language education. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 12-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lhveyv>
50. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
51. Avramenko A.P., Tishina M.A. (2023). Didactic potential of linguistic corpora based on artificial intelligence technologies for adapting learning materials. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 1, pp. 29-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-29-38>, <https://elibrary.ru/mrnasm>
52. Dembsey J.M. (2017). Closing the Grammarly® gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. *The Writing Center Journal*, vol. 36, no. 1, pp. 63-100.
53. Park J. (2019). An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 112-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2019.22.1.112>
54. Perdana I., Farida M. (2019). Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL)*, vol. 2, no. 2, pp. 67-76. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
55. Almusharraf N., Alotaibi H. (2023). An error-analysis study from an EFL writing context: human and automated essay scoring approaches. *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 28, pp. 1015-1031. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09592-z>
56. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. (2019). Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study. *European Journal of English Language Teaching*, vol. 5, issue 1, pp. 146-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
57. Tormyshova T.Yu., Ryazantseva T.Yu., Sukhanova N.I. (2024). Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 99-108. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>, <https://elibrary.ru/pdgnzr>
58. Pribytkova A.A., Tormyshova T.Yu., Khaustov O.N. (2024). The use of the Criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Re-*

- view: *Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 378-389. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389>, <https://elibrary.ru/aocibl>
59. Guo K., Wang D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, vol. 29, issue 7, pp. 8435-8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
60. Mizumoto A., Eguchi M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 2, issue 2, art. 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
61. Korenev A.A. (2024). Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 68-77. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>, <https://elibrary.ru/hizddu>
62. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Khmarenko N.I., Murunov S.S. (2024). Prepodavatel' vs iskusstvennyi intellekt: sravnenie kachestva predostavlyaemoi prepodavatelem i generativnym iskusstvennym intellektom obratnoi svyazi pri otsenke pis'mennykh tvorcheskikh rabot studentov [Teacher vs artificial intelligence: comparing the feedback quality provided by a teacher and generative artificial intelligence when evaluating students' creative writing]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (71).
63. Sysoyev P.V. (2024). Author's ethics and AI plagiarism: ways to solve the problem of students violating the rules of author's ethics when interacting with artificial intelligence tools. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 84-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/joklxd>
64. Sysoyev P.V. (2024). Ethics and AI-plagiarism in an academic environment: students' understanding of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 2, pp. 31-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, <https://elibrary.ru/vtaiuo>

Информация об авторах

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Научного центра Российской академии образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов; профессор кафедры иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>
ScopusID: 8419258800
ResearcherID: I-6136-2016
psysoyev@yandex.ru

Филатов Евгений Михайлович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6331-4718>
Scopus ID: 58609035100
ResearcherID: HDO-3688-2022
filatovgenya200@gmail.com

Information about the authors

Pavel V. Sysoyev, Dr. habil. (Education), Professor, Director of Russian Academy of Education Research Centre, Derzhavin Tambov State University, Tambov; Professor of Department of Language Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>
ScopusID: 8419258800
ResearcherID: I-6136-2016
psysoyev@yandex.ru

Evgeniy 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>
Scopus ID: 58609035100
ResearcherID: HDO-3688-2022
filatovgenya200@gmail.com

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

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

Scopus ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

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

Scopus ID: 57191782124

ResearcherID: A-7660-2016

olegpo@rambler.ru

Евстигнеева Илона Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>

Scopus ID: 57206857675

ResearcherID: AAE-8847-2022

ilona.frolkina@mail.ru

Сорокин Данила Олегович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7738-7416>

Scopus ID: 58120432100

ResearcherID: AFF-7904-2022

sorokindanila2002@gmail.com

Поступила в редакцию 29.05.2024

Одобрена после рецензирования 11.06.2024

Принята к публикации 13.06.2024

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

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

Scopus ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Oleg G. Polyakov, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

Scopus ID: 57191782124

ResearcherID: A-7660-2016

olegpo@rambler.ru

Ilona A. Evstigneeva, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>

Scopus ID: 57206857675

ResearcherID: AAE-8847-2022

ilona.frolkina@mail.ru

Danila O. Sorokin, Research Scholar of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7738-7416>

Scopus ID: 58120432100

ResearcherID: AFF-7904-2022

sorokindanila2002@gmail.com

Received 29.05.2024

Approved 11.06.2024

Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1+004.8

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-589-595>



Потенциал технологий искусственного интеллекта в языковой подготовке будущих медиаспециалистов

Андрей Васильевич ПРОХОРОВ 

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

Актуальность. Технологии искусственного интеллекта находят широкое практическое применение в журналистике и маркетинговых коммуникациях (реклама, связи с общественностью). В сфере продвижения искусственный интеллект задействован на совершенно разных этапах: от изучения целевой аудитории и планирования коммуникационной кампании до разработки медиапродуктов и последующей оценки эффективности реализованной кампании. В связи с этим интеграция медиапродуктов на основе технологий искусственного интеллекта в качестве предметного содержания курса по иностранному языку представляется целесообразной.

Методы исследования. Исследование опирается на современные разработки в сфере применения технологий искусственного интеллекта в образовании, в частности, при обучении иностранному языку, учитывает существующий опыт, отражающий векторы и принципы применения технологий искусственного интеллекта в иноязычной подготовке студентов вузов.

Результаты исследования. Представлены варианты использования нейросетей ChatGPT и Midjourney при разработке медиатекстов и рекламных продуктов в рамках курса иностранного языка для будущих специалистов медиасферы.

Выводы. Использование нейросетей при разработке медиатекстов и рекламных продуктов в рамках дисциплины «Иностранный язык» способствует формированию навыков по основным видам речевой деятельности; формированию способности использовать изучаемый иностранный язык как средство профессионального общения в сфере медиакоммуникаций; развитию профессиональных компетенций в сфере медиакоммуникаций.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, искусственный интеллект, медиакоммуникации, нейросеть

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Прохоров А.В. Потенциал технологий искусственного интеллекта в языковой подготовке будущих медиаспециалистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 589-595. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-589-595>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-589-595>

Potential of artificial intelligence technologies in language training of future media specialists

Andrey V. PROKHOROV 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
proh_and@rambler.ru

Importance. Artificial intelligence (AI) technologies are widely utilized in the fields of journalism and marketing communications, including advertising and public relations. Within the realm of promotion, AI is integrated at various stages, ranging from analyzing the target audience and devising a communication strategy, to creating media products, and subsequently evaluating the success of the campaign. Given this context, it seems appropriate to incorporate AI-powered media products as a part of the curriculum for a foreign language class. This would enable students to gain insight into the latest developments in AI technology and its application in various industries.

Research Methods. The research is based on recent developments in the area of artificial intelligence (AI) technologies in education. Specifically, it takes into account current experience that reflects the vectors and principles of using AI technologies in foreign language teaching for university students.

Results and Discussion. The options for using ChatGPT and Midjourney neural networks in the development of media texts and advertising products as part of a foreign language course for future media professionals are presented.

Conclusion. The neural networks' use in the creation of media content and advertising materials within the context of the "Foreign Language" discipline contributes to the skills' development in the main types of speech activity; the acquisition of the ability to utilize the learned foreign language as a tool for professional interaction in the media sector; and the enhancement of professional competencies within the field of media communication.

Keywords: foreign language teaching, artificial intelligence, media communication, neural network

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Prokhorov, A.V. (2024). Potential of artificial intelligence technologies in language training of future media specialists. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 589-595. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-589-595>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) все чаще рассматриваются с позиций практического применения в различных сферах (в образовании, медицине, маркетинге, промышленности, архитектуре) на фоне снижения градуса дискуссий по поводу возможных опасностей и угроз вследствие их использования. ИИ обладает несомненным

потенциалом применения в сфере образования, например, при обучении иностранным языкам [1–4]. Целый ряд аспектов, связанных с применением технологий ИИ в преподавании иностранных языков, нашел отражение в совместных разработках ученых Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, представленных на страницах специальных

выпусков научно-методического журнала «Иностранные языки в школе» (2023, № 3; 2024, № 3).

Особый интерес представляют возможности применения ИИ в обучении креативным профессиям, в частности, при подготовке будущих специалистов для медиасферы. При помощи ИИ может осуществляться анализ клиентских баз, поведения клиентов, контента с позиций его востребованности. Возможности ИИ активно используются при разработке отдельных продуктов. Технологии ИИ обеспечивают распознавание речи в голосовых помощниках, задействованы в автоматическом наборе и коррекции текста в мобильных устройствах [5].

В проведенных нами исследованиях было представлено видение по использованию технологий искусственного интеллекта, возможностей иммерсивных технологий (виртуальной и дополненной реальности) при освоении видов речевой деятельности в рамках обучения иностранным языкам школьников, в том числе при реализации элективных языковых курсов профориентационной направленности, способствующих профессиональному самоопределению школьников в пользу направлений подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации» [6–8]. Целесообразность дальнейшего изучения потенциала технологий ИИ в контексте обучения иностранному языку будущих медиаспециалистов видится нам по причине широкого использования возможностей ИИ в сфере медиа: при планировании и оценке эффектов коммуникационной кампании, при разработке рекламных продуктов, журналистских материалов. Именно поэтому технологии ИИ могут быть интегрированы в образовательный процесс в качестве элементов предметного содержания языкового курса для будущих специалистов сфер журналистики, рекламы и связей с общественностью.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В проведенном исследовании мы опираемся на трактовки понятия «искусственный интеллект», представленные в работах коллег. А.М. Шестерина определяет ИИ как «неспециальный аппроксиматор функций». При этом «аппроксиматор – это нечто, что стремится к подобию, созданию подобия» [5, с. 278]. В контексте исследований по интеграции возможностей ИИ в методику преподавания иностранных языков П.В. Сысоев под ИИ понимает «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» [1, с. 9].

При определении направлений использования возможностей ИИ в обучении иностранному языку будущих специалистов медиасферы мы полагаемся на векторы, предложенные в работе П.В. Сысоева [1]. В нашем случае это применение чат-ботов ChatGPT и Midjourney в разработке медиатекстов и рекламных продуктов на изучаемом иностранном языке в целях иноязычной речевой практики обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата «42.03.02 – Журналистика», «42.03.01 – Реклама и связи с общественностью», «42.03.04 – Медиакоммуникации».

Предметом многочисленных дискуссий среди представителей академической среды стал этический аспект применения технологий искусственного интеллекта, а также проблема авторского права [9–10]. Этические принципы

и проблема авторства при использовании потенциала искусственного интеллекта в разработке медиатекстов и рекламных продуктов приобретают особое значение при подготовке будущих специалистов медиасферы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обучение отдельным видам речевой деятельности при обучении иностранному языку будущих медиаспециалистов может осуществляться в процессе разработки медиатекстов и рекламных продуктов. Так, например, нейросеть может использоваться в качестве помощника при генерации идей для разработки логотипа. Для этого обучающийся должен ввести в ChatGPT запрос («промт») на изучаемом языке, а затем ознакомиться с полученными идеями и предложениями (рис. 1).

Идеи логотипа, предложенные нейросетью, в целях формирования навыков устной речи могут получить обсуждение в микрогруппах. В частности, предметом обсужде-

ния могут стать общий концепт дизайна, предлагаемая цветовая гамма, выбор шрифта для вербального компонента логотипа и т. д.

Работа может быть продолжена с использованием нейросети Midjourney, позволяющая сгенерировать варианты логотипа (рис. 2).

Студенты могут сравнить концепции, сгенерированные нейросетью ChatGPT, и варианты логотипа, полученные в Midjourney, определить ошибки нейросети (например, дублирование элемента “hotel” в одном из вариантов на рис. 2), выбрать лучший вариант, аргументировав свой выбор.

Навыки письменной речи в профессиональной сфере могут формироваться при написании пресс-релиза на изучаемом языке. Эта работа может строиться с опорой на нейросеть ChatGPT. После предварительного обсуждения основных требований к структуре и содержанию пресс-релиза как PR-текста, обучающиеся при помощи промта “press release on opening season in Blossom Hotel”

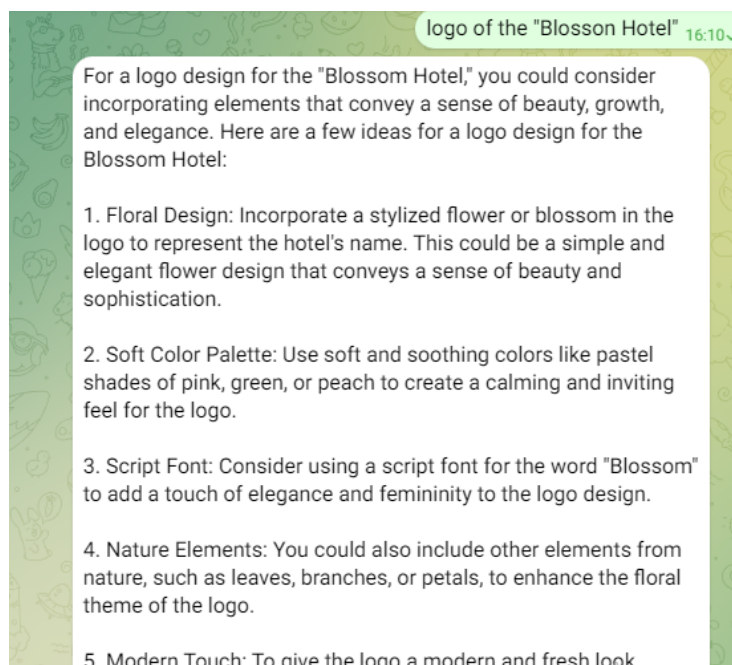


Рис. 1. Идеи логотипа, сгенерированные нейросетью ChatGPT

Fig. 1. Logo ideas generated by the ChatGPT neural network

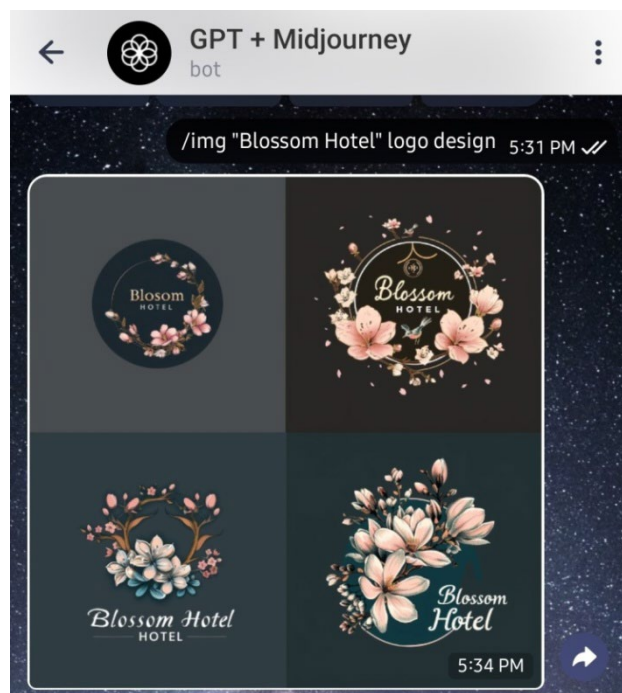


Рис. 2. Варианты логотипов, сгенерированные нейросетью Midjourney
Fig. 2. Logo options generated by the Midjourney neural network

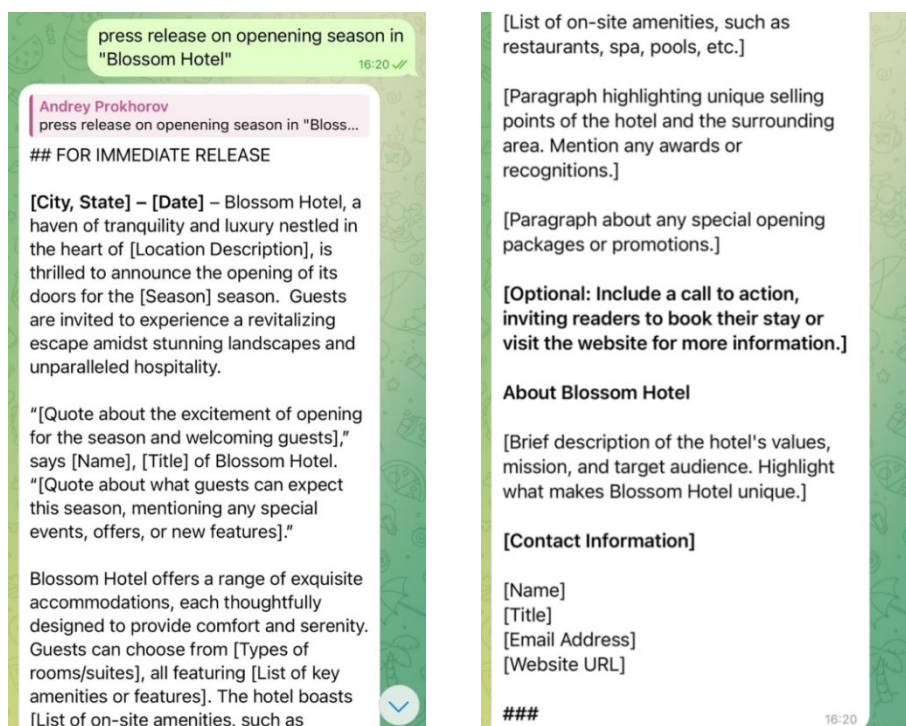


Рис. 3. Пресс-релиз об открытии сезона в отеле “Blossom”
Fig. 3. Press release about the opening of the season at “Blossom” hotel

могут получить вариант пресс-релиза, сгенерированный нейросетью ChatGPT. Полученный вариант необходимо дополнить фактической информацией (рис. 3).

После знакомства обучающихся с текстом сгенерированного нейросетью пресс-релиза им может быть предложено задание на заполнение пропусков фактической информации, касающейся даты и места расположения отеля, описания места расположения, цитаты представителя отеля, перечня удобств и характеристик предлагаемых номеров и услуг, контактной информации и т. д.

ВЫВОДЫ

В проведенном исследовании представлены варианты использования технологий

ИИ в обучении иностранному языку будущих специалистов медиасферы, в частности, при разработке концепций и вариантов логотипа, работе с PR-текстами (например, при написании пресс-релизов). Использование нейросетей при разработке медиатекстов и рекламных продуктов будущими медиаспециалистами в рамках дисциплины «Иностранный язык» призвано способствовать:

- формированию навыков по основным видам речевой деятельности;
- формированию способности использовать изучаемый иностранный язык как средство профессионального общения в сфере медиакommunikаций;
- развитию профессиональных компетенций в сфере медиакommunikаций.

Список источников

1. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzshw>
2. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. <https://elibrary.ru/horgdd>
3. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 45-54. <https://elibrary.ru/gdjorm>
4. Евстигнеев М.Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18-24. <https://elibrary.ru/dqwmro>
5. Шестерина А.М. Потенциал использования технологий искусственного интеллекта в обучении креативным профессиям // Вестник Воронежского университета. Серия: Право. 2023. № 1 (52). С. 277-282. <https://doi.org/10.17308/law/1995-5502/2023/1/277-282>, <https://elibrary.ru/tipnkc>
6. Прохоров А.В. Медиапродукты на основе технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 39-44. <https://elibrary.ru/wmvzmg>
7. Прохоров А.В. Использование инструментов искусственного интеллекта в рамках профориентационного языкового элективного курса "Introduction to media" // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 61-66. <https://elibrary.ru/uorylt>
8. Прохоров А.В. Профориентационный потенциал элективного языкового курса "Introduction to Media" // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 452-459. <https://elibrary.ru/ehpdey>
9. Сысоев П.В. Авторская этика и ИИ-плагиат: пути решения проблемы нарушения обучающимися правил авторской этики при взаимодействии с инструментами искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 84-89. <https://elibrary.ru/joklxd>
10. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31-53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, <https://elibrary.ru/vtaiuo>

References

1. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfmzhw>
2. Sysoyev P.V. (2024). Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/horgdd>
3. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Artificial intelligence in foreign language teaching: chatbots in the development of students' foreign language speaking skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 45-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gdjorm>
4. Evstigneev M.N. (2024). Key issues of foreign language teaching based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 18-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dqwmro>
5. Shesterina A.M. (2023). The potential of using artificial intelligence technologies in teaching creative professions. *Vestnik Voronezhskogo universiteta. Seriya: Pravo = Proceedings of Voronezh State University. Series: Pravo*, no. 1 (52), pp. 277-282. (In Russ.) <https://doi.org/10.17308/law/1995-5502/2023/1/277-282>, <https://elibrary.ru/tipnkc>
6. Prokhorov A.V. (2023). Media products based on Vr- and Ar-technologies in teaching foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmvzmg>
7. Prokhorov A.V. (2024). Use of artificial intelligence tools in the framework of the career guidance language elective course "Introduction to media". *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 61-66. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uorylt>
8. Prokhorov A.V. (2024). Career guidance potential of the elective language course "Introduction to Media". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 452-459. <https://elibrary.ru/ehpdey>
9. Sysoyev P.V. (2024). Author's ethics and AI plagiarism: ways to solve the problem of students violating the rules of author's ethics when interacting with artificial intelligence tools. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 84-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/joklxd>
10. Sysoyev P.V. (2024). Ethics and AI-plagiarism in an academic environment: students' understanding of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 2, pp. 31-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, <https://elibrary.ru/vtaiuo>

Информация об авторе

Прохоров Андрей Васильевич, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>
proh_and@rambler.ru

Поступила в редакцию 24.04.2024
Одобрена после рецензирования 16.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Andrey V. Prokhorov, Dr. habil (Philology), Associate Professor, Associate Professor of Journalism, Advertising and Public Relations Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>
proh_and@rambler.ru

Received 24.04.2024
Approved 16.05.2024
Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607>



Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке

Светлана Юрьевна ДРОНОВА 

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
125167, Российская Федерация, г. Москва, просп. Ленинградский, 49/2
sydranova@fa.ru

Актуальность. Исследование посвящено коммуникативному аспекту изучения иностранных языков и одной из наиболее острых проблем на пути к овладению устной иноязычной речью – языковым барьером. Актуальность исследования состоит в том, что в последние десятилетия коммуникативная компетенция стала зачастую вытесняться из занятий иностранным языком в лингвистических вузах, даже несмотря на актуальный компетентностный подход, уступая место грамматике и лексике, а также профессиональному иностранному языку. Вследствие этого студенты испытывают все больше проблем при устной коммуникации, большинство из которых связаны с языковым барьером. Несмотря на множество научных работ на данную тему, их авторами затрагиваются теоретические аспекты проблемы и, как правило, не предлагаются конкретные методики развития коммуникативной компетенции с преодолением языкового барьера.

Материалы и методы. Использованы методы анализа как отечественных, так и зарубежных исследований, эмпирические методы многолетнего наблюдения, системного анализа, опроса и педагогического эксперимента.

Результаты исследования. Основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при развитии коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка, можно разделить на три группы: непосредственно лингвистические, психосоциальные и организационные. Предложенная схема развития коммуникативных компетенций «Презентация – Воспроизведение – (Полу)контролируемые задания – Коммуникация» позволяет предупреждать возникновение и преодолевать языковой барьер у студентов на разных этапах изучения языка.

Выводы. Принципы, лежащие в основе обучения с преодолением языкового барьера, состоят в естественности коммуникации в рамках учебных занятий, постепенности усложнения и актуальности для студентов образовательных материалов для развития устной коммуникации.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, коммуникативная компетенция, языковые барьеры, методика преподавания, трудности в обучении

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Дронова С.Ю. Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 596-607.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607>

Overcoming the language barrier among students in the development of communicative competence in a foreign language

Svetlana Yu. DRONOVA 

Financial University under the Government of the Russian Federation
49/2 Leningradsky Ave., Moscow, 125167, Russian Federation
sydranova@fa.ru

Importance. This study is devoted to the communicative aspect of learning foreign languages and one of the most acute problems on the way to mastering oral foreign language speech – language barriers. The relevance of this study lies in the fact that in recent decades communicative competence has often been displaced from foreign language classes in non-linguistic universities, even despite the current competence approach, giving way to grammar and vocabulary, as well as foreign language for specific purposes. As a result, students are experiencing more and more problems with oral communication, most of which are related to the language barrier. Despite many scientific papers on this topic, their authors touch upon the theoretical aspects of the problem and, as a rule, do not offer specific methods for developing communicative competence with overcoming the language barrier.

Materials and Methods. The paper uses methods of analysis of both domestic and foreign studies, empirical methods of long-term observation, system analysis, survey and pedagogical experiment.

Result and Discussion. The main difficulties faced by students in the development of communicative competence in learning a foreign language can be divided into three groups: linguistic, psychosocial and organizational. The proposed scheme for the development of communicative competencies "Presentation – Reproduction – (Semi)controlled tasks – Communication" allows to prevent the occurrence and overcome the language barrier among students at different stages of language learning.

Conclusion. The principles underlying learning with overcoming the language barrier consist in the naturalness of communication within the framework of training sessions, the gradual complication and relevance for students of educational materials for the development of oral communication.

Keywords: learning a foreign language, communicative competence, language barriers, teaching methods, difficulties in learning

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Dronova, S.Yu. (2024). Overcoming the language barrier among students in the development of communicative competence in a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 596-607. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-596-607>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В изучении иностранных языков устная речь и формирование коммуникативных навыков играют значимую роль. Устная иноязычная речь является результатом изучения

языка, свидетельством сформированных языковых компетенций разного уровня. И именно устная коммуникация на иностранном языке – то, что в первую очередь ожидают работодатели от выпускников вузов, указавших в своих резюме «владение ино-

странным языком». Однако с устной коммуникацией связано понятие языкового барьера – в контексте изучения языка ситуации, в которой студент даже, несмотря на хорошие знания отдельных элементов языка (грамматики, лексики, культуры речи), не способен выступить на иностранном языке или вести диалог на нем, в особенности, не подготовленный. Преодолевать языковой барьер необходимо еще в процессе изучения иностранного языка, и именно этот аспект чаще всего не учитывается при освоении программы иностранного языка в высшем лингвистическом образовании.

Актуальность исследования состоит в том, что в последние десятилетия после перехода от грамматического и грамматико-переводческого метода изучения иностранных языков к коммуникативному методу и последующему разочарованию в нем, коммуникативная компетенция стала зачастую вытесняться из занятий иностранным языком в лингвистических вузах несмотря на актуальный компетентностный подход, уступая место грамматике и лексике, а также профессиональному иностранному языку. Вследствие этого студенты испытывают все больше проблем при устной коммуникации, большинство из которых связаны с языковым барьером – различными препятствиями и трудностями при коммуникации на языке. Несмотря на множество научных работ на данную тему, учеными затрагиваются теоретические аспекты проблемы и, как правило, не предлагаются конкретные методики развития коммуникативной компетенции с преодолением языкового барьера, что и стало научной новизной нашего исследования.

Как известно, языковые барьеры могут стать серьезным препятствием для студентов, изучающих иностранный язык, в особенности, с нуля. Существует большое количество стратегий, которые могут помочь студентам преодолеть это препятствие. В качестве наиболее часто приводимого способа выступает погружение в языковую среду через прослушивание музыки или просмотр телепередач на изучаемом языке, а также

практику с носителями языка. Кроме того, может быть полезно использовать приложения для изучения языка или программное обеспечение, предоставляющее интерактивные упражнения и обратную связь. Однако данные способы нацелены в первую очередь на самообразование и работают при высокой мотивации обучающихся, что вступает в противоречие с одним из последствий непреодоленного языкового барьера – потерей мотивации.

Целью исследования стало выявление психолого-методологических способов преодоления языкового барьера у студентов в процессе развития коммуникативных компетенций при изучении иностранного языка в вузе. Для достижения данной цели будет проанализировано понятие языкового барьера, выявлены основные трудности при развитии устной коммуникации на иностранном языке, предложена схема развития коммуникативных компетенций с постепенным преодолением языкового барьера на разных этапах изучения языка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Использованы методы анализа как отечественных, так и зарубежных исследований, эмпирические методы многолетнего наблюдения, системного анализа, опроса и педагогического эксперимента.

Теоретической базой исследования стал анализ работ отечественных и зарубежных исследований, посвященных понятию языкового барьера, возникновению языкового барьера при изучении иностранного языка на разных уровнях обучения, влияния языкового барьера на формирование коммуникативной компетенции в иностранном языке. Вопросы преодоления языкового барьера при изучении иностранных языков освещены в работах Н.С. Брем [1], О.В. Абрамовой, М.П. Бекреновой [2], Д.А. Атякшевой [3], Н. Бубновой и В. Степаненко [4], И.Н. Мороз [5], Л.В. Павлюкевич и О.И. Максимовой [6], а также многих зарубежных исследователей: А.Ж. Ахметовой, Я. Гампер, Л.Е. Дальберге-

новой [7], С. Алькоба [8], М. Браун и К. Ли [9], Ди Вирхилио [10], К. Крамша [11], Н.М. Лу и К.А. Ноэлса [12], Монтихано Кабрера [13], Нурул Хидайати с соавт. [14] и др. Отдельное внимание в исследованиях Ю.С. Васильевой и Н.С. Швайкиной [15], О.В. Апишевой [16], М.Г. Иксановой, Е.В. Красильниковой и Н.В. Воробьевой [17] и других уделяется вопросу преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка в нелингвистических вузах или на нелингвистических специальностях, в связи с тем, что ввиду не профильного характера данной дисциплины на нее выделяется мало часов в учебных планах, и проблема становится даже более актуальной, чем на профильных специальностях.

Экспериментальной базой исследования стал Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, факультет международных экономических отношений и факультет экономики и бизнеса, осуществляющие подготовку специалистов по направлениям экономики, туризма и лингвистики с изучением двух иностранных языков (уровни – бакалавриат и магистратура). В начале исследования в ходе оценки и анализа результатов освоения обучающимися курса «Второй иностранный язык» было определено проблемное поле исследования: трудности при развитии коммуникативной компетенции. В ходе наблюдения и проведения опросов студентов на разных этапах изучения языка были выявлены основные трудности, влияющие на формирование коммуникативной компетенции. Педагогический эксперимент заключался в эмпирическом подтверждении гипотез и во внедрении в занятия элементов, которые, согласно авторскому предположению, могут способствовать преодолению языкового барьера на разных этапах обучения иностранному языку, и в дальнейшей оценке результатов. Финальный этап исследования состоял в постанализе, обработке и систематизации полученных данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Языковые барьеры при изучении иностранных языков. В чем же проблемный характер и опасность возникновения языковых барьеров согласно существующим исследованиям? Языковые барьеры в целом можно определить как трудности, возникающие из-за различий в языке между отдельными лицами или группами. Эти барьеры могут проявляться в различных формах, таких как недопонимание, неверные толкования и нарушения коммуникации. Кроме того, языковые барьеры также могут привести к культурному недопониманию и распространению стереотипов.

Языковые барьеры при изучении языка в широком смысле – любое препятствие на пути овладения новым языком. По мнению исследователей [12], эти барьеры можно классифицировать по уровням:

- фонологические барьеры: трудности в распознавании и воспроизведении звуков иностранного языка. Это может быть связано с различиями в звуковой системе родного языка учащегося и изучаемого языка;

- синтаксические барьеры: трудности в понимании структуры предложений и правильном их построении на иностранном языке. Это может включать в себя проблемы, связанные с различием в порядке слов, глагольными временами и конструкциями и грамматическим согласованием;

- семантические барьеры: трудности в понимании значения слов и фраз на иностранном языке из-за различий в лексике, идиоматических выражениях и культурных отсылках;

- прагматические барьеры: трудности в понимании культурного контекста иностранного языка и социальных реалий, что может проявляться в проблемах с правильным использованием языка в различных ситуациях, пониманием юмора и ориентации в социальных взаимодействиях.

Необходимо отметить, что языковые барьеры не ограничиваются только различиями в устной речи, но также охватывают различия в невербальном общении. Они предполагают, что работа с невербальными аспектами межкультурного общения так же важна, как и преодоление языковых барьеров в речи.

Помимо очевидных языковых трудностей, которые мешают изучению иностранного языка, необходимо отметить также, что языковые барьеры могут быть источником фрустрации и потери мотивации для многих изучающих язык, что сказывается как на результатах изучения языка, так и на успеваемости студентов.

Как мы видим, учащиеся могут сталкиваться с языковыми барьерами на всех языковых уровнях, и работа по преодолению языковых барьеров требует не только приобретения нового словарного запаса и грамматики, но и глубокого понимания иноязычного культурного и социального контекста.

Отдельно необходимо отметить психологические трудности, которые могут лежать в основе языкового барьера у обучающихся. Мы можем выделить следующие трудности:

- страх говорить на иностранном языке, знания в котором достаточно ограничены;
- страх ошибок;
- перфекционизм;
- страх оценки как со стороны педагога, так и одноклассников;
- несоциализированность;
- недоверие к преподавателю;
- проблемы с самооценкой.

Приведенные трудности тесно взаимосвязаны. Так, осознание недостаточного для свободной речи объема знаний на иностранном языке ведет к боязни допустить ошибку, что особенно сложно для студентов со склонностью к перфекционизму. Страх быть негативно оцененным также может быть следствием перфекционизма и желания получить наивысший балл или другой вид положительной оценки, однако, также может проявляться в боязни быть плохо воспринятым преподавателем («преподаватель решит,

что я плохо знаю язык», «я неправильно отвечаю», «я думаю не так по этому вопросу, и это осудят») и одноклассниками (боязнь осуждения, насмешек, критики, быть отвергнутым из-за своего мнения или поведения).

Важную роль играют и психосоциальные условия, которые можно разделить на личные и общие. Застенчивость и негативный опыт общения как на родном, так и на иностранном языке может заставлять студента выбирать пассивную роль и стараться избегать говорения на иностранном языке. Также для обсуждения часто предлагаются личные темы (рассказ о своей семье, о каком-либо опыте, о мечтах и целях), что может стать препятствием для студента, не желающего делиться личной информацией или переживающим сложный период в обсуждаемой сфере. К общим психосоциальным условиям следует отнести социально-психологический климат в учебной группе: насколько дружелюбна или наоборот – враждебна – ситуация в коллективе, является ли группа действительно единым коллективом, какое общее отношение в группе к предмету и преподавателю, присутствует ли элемент состязательности и какой – продуктивной или деструктивной. Отношение к преподавателю также важно: недоверие к преподавателю, восприятие его как ментора и психологически дистанцированного, не заинтересованного в своей работе, в преподавании языка и в повышении уровня знаний обучающихся, человека, не способствующего успешному усвоению языка и преодолению языкового барьера.

В контексте психологических трудностей при преодолении языкового барьера необходимо отметить также существование аффективного фильтра. Наиболее эффективное обучение достигается, если в аудитории царит непринужденная атмосфера и студенты не находятся под давлением, поскольку вся информация, поступающая с нового языка, проходит аффективный фильтр, прежде чем перейти на другие когнитивные уровни. При этом данный фильтр работает по-разному в зависимости от возраста учащихся. У детей фильтр более низкий, поэтому они

быстрее достигают высокого уровня в иностранном языке, взрослые же быстрее детей осваивают начальные уровни языка, но, по мере изучения языка, их темп и эффективность снижаются. Это происходит не потому, что их когнитивный уровень не позволяет им запоминать больше информации, а из-за социальных и психологических факторов; учащийся переходит из среды, в которой он контролирует свое участие и где его все понимают, в ситуацию, в которой он зависит от ограниченного знания иностранного языка, и вынужден прикладывать много усилий, чтобы общаться и быть понятым.

Студенты с низкой успеваемостью в языке зачастую имеют низкую самооценку и высокий уровень самокритики, в связи с чем полагают, что не могут говорить на изучаемом языке, и зачастую избегают работы в команде с другими студентами, потому что считают себя хуже остальных и неспособными на такую деятельность. Студенты с низкой самооценкой, как правило, думают, что должны говорить свободно, с хорошим произношением, и должны научиться этому за короткий промежуток времени, в противном случае они делают вывод, что не способны освоить эту дисциплину. Каждое несовершенство, ошибка и невозможность выразить свою мысль на иностранном языке в полном объеме является демотивирующим фактором для таких студентов, после которого наступает отторжение языка и возникает языковой барьер.

Еще одним видом трудностей, которые способствуют возникновению языкового барьера при изучении иностранного языка в вузе, являются организационные трудности. Они могут лежать на трех уровнях организации:

- 1) университет;
- 2) преподаватель;
- 3) учащийся.

Наибольшую сложность с организационно-методической точки зрения представляет работа с коммуникативной компетенцией при изучении иностранного языка на лингвистических специальностях, в особен-

ности, при изучении второго иностранного языка, при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка или языка для специальных целей, к примеру, экономического, юридического или медицинского. На уровне университета первым препятствием является в данных ситуациях ограниченное число учебных часов, отводимых на данный предмет, а также требование развития через преподавание иностранного языка не только языковых, но и профессиональных компетенций. В связи с этим при составлении рабочей программы дисциплины на основе часов и компетенций, установленных в учебном плане специальности, зачастую на первое место выходит лексическая составляющая языка – тематический план, который должен быть освоен обучающимися за отведенные часы, и включать все отраженные в учебном плане компетенции, включая профессиональные, из-за чего учебные программы часто оказываются перегруженными.

На уровне преподавателя слишком высокий темп обучения, излишняя требовательность, необоснованно сложный уровень зачетов и экзаменов, обилие контрольных работ, психологическая дистанцированность, отсутствие эмпатии и личностного подхода, отсутствие внимания к реальному, а не формальному усвоению материала, а также недостаточная подготовка к занятиям могут стать решающими факторами при потере мотивации, возникновении языкового барьера и даже отторжения языка.

Самоорганизация студента также влияет на возникновение или преодоление языкового барьера в иностранном языке. На уровне студента большую роль играет добросовестность выполнения домашних заданий, своевременное освоение лексико-грамматического материала, проактивный подход к обучению, выражающийся не только в активном участии в занятиях, но и в поиске дополнительных возможностей для погружения в иностранный язык: использование приложений для изучения языка, просмотр фильмов, сериалов, программ на языке, прослушивание

музыки, изучение культуры и традиций стран, в которых говорят на изучаемом языке.

Особенности обучения устной речи на иностранном языке. Коммуникация на иностранном языке требует от говорящего двух основных условий: знание языка и умение адаптировать свою речь к языковой ситуации [8]. При этом знание достигается на аудиторных и самостоятельных занятиях благодаря объяснениям преподавателя, задания контролируемого характера вызывают запоминание и привычку. Но знание само по себе не ведет к приобретению навыка устной речи на иностранном языке, для этого необходимо систематическое развитие различных необходимых компетенций. С. Алькоба относит к таким компетенциям в первую очередь навыки перцептивно-моторного характера, которые могут быть развиты в ходе аудиторных занятий, поскольку они не связаны с каким-либо конкретным контекстом. Элементарными заданиями для развития данных навыков можно считать запоминание текстов, чтение вслух и другие механические действия, нацеленные на устную контролируемую речь. Для развития устной речи необходим большой опыт взаимодействия с использованием иностранного языка, что позволит развить гибкость и способность принимать решения в процессе коммуникации.

Основными трудностями в работе педагога при развитии коммуникативных навыков являются ограничения, связанные с уровнем владения языком студентами, ограниченное количество учебных часов, неравномерный уровень вовлеченности студентов, боязнь учащихся ошибиться, неуверенность в себе, стеснительность, сложность при выражении своих мыслей на иностранном языке, отсутствие интереса к обсуждаемой теме. Исследование М. Кабрера [13], проводившееся среди преподавателей второго иностранного языка, отмечает среди трудностей также фрустрацию студентов в ситуации, когда они видят, что не могут сказать то, что хотят, убежденность ряда педагогов в том, что нельзя искусственно организовать в классе естественную коммуникацию на ино-

странном языке. В исследовании выделены три основные проблемы: неуверенность преподавателей в связи с многообразием форм устной речи и сложностью свести ее к преподаваемым шаблонам; неуверенность обучающихся из-за возможности допустить ошибки или подвергнуться критике; недостаток мотивации как у преподавателей, так и у студентов.

Развитие коммуникативных компетенций учащихся с учетом преодоления языкового барьера. Для того чтобы подготовить студентов к коммуникации на иностранном языке и преодолеть языковой барьер, предлагается следующая схема:

«Презентация – Воспроизведение – (Полу)контролируемые задания – Коммуникация».

Данная схема предполагает изучение иностранного языка с нуля с соблюдением принципа системности в развитии коммуникативных навыков. Рассмотрим каждый этап отдельно.

1. Презентация.

Под презентацией понимается пример устной речи, который дает сам преподаватель. Без качественного и частого примера устной речи на иностранном языке обучающийся не сможет перейти к следующим этапам освоения коммуникации. Информация о языке, которую студент получает на этом этапе, основополагающая, и особенно важно предлагать ее в контексте ситуации, а не отдельным образовательным блоком. Так, на начальном этапе изучения языка можно использовать слова одобрения на иностранном языке, слова-связки, произносить несложные задания на языке (сначала – с переводом на родной язык, позже – без перевода), давать несложные комментарии не только учебной деятельности, но и жизненным ситуациям, возникающим во время или до занятия (комментарии по поводу погоды, предметов в аудитории, комплименты, замечания и т. д.). Показывать использование каких-либо распространенных устных выражений на языке можно при помощи коротких жизненных историй, где суть истории раскрывается при

помощи целевого выражения. Опыт показывает, что такое использование иностранного языка уже с первых занятий повышает мотивацию студентов, а также вызывает эмпатию к преподавателю и побуждает к говорению, пока что на уровне простых слов и выражений.

2. Воспроизведение.

Слова и выражения, которые использует преподаватель на первом этапе, часто выходят за пределы аудитории, и студенты используют их и в разговорах между собой вне занятий даже на начальном уровне изучения языка. Так или иначе студенты начинают воспроизводить как отдельные слова, так и выражения и фразы в образовательном процессе, и вне его. Если на этапе презентации преподаватель встраивал иностранные слова естественно, предлагал часто используемые и нужные в повседневности слова и выражения и провоцировал студентов на их использование в ходе занятия (например, выражения переспроса, короткие реплики), то процесс усваивания устной речи будет проходить естественно и без возникновения языкового барьера на данном уровне изучения. Также возможны задания на имитацию элементарных диалогов, задания же на пересказ текста или устное создание нового на этом этапе вызовут страх и будут способствовать возникновению языкового барьера. Важно не прерывать этап презентации, повторять использованное в начале и добавлять новое, чтобы у студентов формировался не столько лексический запас, сколько опыт восприятия этих выражений на слух и понимание контекста их использования.

3. (Полу)контролируемая практика.

Полуконтролируемая или контролируемая практика – это следующий шаг, направленный на то, чтобы студент посредством определенных заданий постепенно усвоил основные правила и конструкции устной речи на новом иностранном языке. В данном типе заданий необходимо предлагать студентам ситуации, где у них был бы повод для коммуникации на иностранном языке. Данные ситуации должны быть релевантны, ин-

тересны студентам, применимы к практике реальной коммуникации на языке. При этом коммуникация не должна быть самоцелью, в задание необходимо вкладывать элемент игры (например, «угадайте, какого актера описывает одноклассник», «о каком здании идет речь» и т. п.).

Этот этап, в отличие от предыдущего, предполагает активное вовлечение учащихся в устную коммуникацию на иностранном языке. Для эффективной реализации данного этапа необходимо следовать ряду принципов:

1) креативность. Задания должны включать в себя творческие элементы, заставляющие студентов думать, находить решения коммуникативных задач, использовать воображение, генерировать идеи;

2) интерес. Содержание заданий должно быть актуальным и релевантным для студентов, соответствовать их возрастным и социальным параметрам для пробуждения интереса;

3) роль студента. Необходимо создать у студентов ощущение, что они играют важную роль в заданиях, через содержание, которое воссоздает реальные ситуации и сочетается с предыдущим жизненным опытом студентов;

4) коммуникативные задачи. Задания должны предполагать использование различных лингвистических структур и коммуникативных функций, не ограничиваясь тренировкой заранее определенных закрытых конструкций;

5) поощрение свободной речи. Исправление ошибок или неточностей во время задания необходимо делать, только если они влияют на понимание и коммуникацию. Наиболее эффективной стратегией является разбор частотных ошибок группы при анализе и комментировании проведенного задания. Для того чтобы количество и содержание ошибок не вызвали фрустрации у студентов, необходимо комментировать их безлично и выделять наиболее важные. Часть ошибок может лечь в основу материала на повторение на следующем занятии;

6) содержание заданий. Предлагаемые для устной коммуникации виды работ должны моделировать ситуации, которые бы побуждали обучающихся к общению на иностранном языке для решения определенных задач [5];

7) индивидуальные коммуникативные стратегии. Свобода выражения мыслей на иностранном языке позволяет студентам вырабатывать собственные стратегии коммуникации и обучения, а также осваивать принципы межкультурного общения, контексто-обусловленные правила языкового этикета.

4. Коммуникация.

В рамках последнего этапа – коммуникации – студенты производят свободную, естественную речь на иностранном языке в рамках контекста и темы, которые предлагаются преподавателем. Данный этап становится возможным только после успешной реализации предыдущих, где обучающиеся показали рост в коммуникативном плане. Одной из эффективных форм работы на этапе коммуникации являются дебаты и дискуссии. Для дебатов необходимо выбирать достаточно широкие темы, чтобы наибольшему числу участников было, что сказать по данному вопросу: это повысит их самооценку и желание высказаться, послужит стимулом для свободной речи на иностранном языке. Подобная мотивация активизирует их знания, в том числе пассивные, и заставит думать на языке, не переводя каждое слово, а подбирая из имеющихся в памяти синонимов, также используя различные коммуникативные стратегии, выработанные на предыдущем этапе. Также в данном типе устных заданий студентам необходимо уважать очередность высказывания мнения, уметь формулировать, структурировать и выражать свое мнение, отношение, эмоции, аргументировать. Более комплексный уровень дебатов предполагает наличие четкой структуры и модератора, отведение времени на каждый этап дебатов, аргументацию, контраргументацию и поиск компромиссов.

ВЫВОДЫ

Развитие коммуникативной компетенции и преодоление языковых барьеров при изучении иностранного языка должно стать одной из важнейших целей обучения. Принципы, лежащие в основе обучения с преодолением языкового барьера, состоят в естественности коммуникации, постепенности усложнения и актуальности образовательных материалов для развития устной коммуникации. Преподаватель, стремящийся к преодолению языкового барьера, выступает в роли примера, мотиватора и фасилитатора обучения. Самый же важный аспект для преодоления языкового барьера при развитии коммуникативной компетенции – уделение достаточного времени практике устной речи, в которой устная коммуникация на иностранном языке не выглядит самоцелью, а лишь средством к достижению иных целей.

Выявленные трудности психосоциального характера, способствующие возникновению языковых барьеров, а именно, страх говорить на иностранном языке, знания в котором достаточно ограничены, боязнь допустить ошибки и перфекционизм, страх оценки как со стороны педагога, так и одноклассников, несоциализированность, недоверие к преподавателю, проблемы с самооценкой, затрудняющие устную коммуникацию на иностранном языке, могут быть нивелированы через постепенность внедрения устной речи, создание благоприятного, дружелюбного, спокойного и эмпатичного климата в аудитории, личностный подход, гибкость со стороны преподавателя. Учитывая, что устная речь на иностранном языке больше других компонентов языка связана с психикой и психологией, этому необходимо уделять особое внимание и при необходимости консультироваться со специалистами, как правило, работающими в каждой образовательной организации и способными оказать поддержку в сложных ситуациях, когда с тем или иным студентом не работают классические методические подходы.

Проведенное исследование может быть использовано в своей работе как преподавателями иностранных языков, так и методистами и авторами рабочих программ дисциплин и учебных пособий. Представляется перспективным продолжение исследования с

точки зрения психологических аспектов возникновения языкового барьера в процессе изучения иностранного языка на разных этапах, а также влияние социокультурных факторов на уровень и частоту появления языкового барьера в процессе обучения.

Список источников

1. *Брем Н.С.* Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 3. С. 250-257. <https://doi.org/10.17816/snv202093302>, <https://elibrary.ru/ipxfso>
2. *Абрамова О.В., Бекренева М.П.* Исследование коммуникативно-языковых и психологических барьеров при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 6-11. <https://elibrary.ru/ivavxx>
3. *Атякшева Д.А.* Преодоление лингвоэтнического барьера при помощи внедрения геймификации в учебный процесс // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 100-103. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-100-103>, <https://elibrary.ru/wbvcxx>
4. *Bubnova N., Stepanenko V.* Psychological barrier of teaching foreign language // Вестник Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева. 2019. № 2 (43). С. 57-60. <https://elibrary.ru/hryhre>
5. *Мороз И.Н.* Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных трудностей, возникающих у студентов при изучении иностранного языка // Высшее образование сегодня. 2020. № 11. С. 53-57. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.11.P.53>, <https://elibrary.ru/aeujfx>
6. *Павлюкевич Л.В., Максимова О.И.* Формирование компенсаторной компетенции обучающихся на уроке иностранного языка // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 261-265. <https://elibrary.ru/pbnblv>
7. *Ахметова А.Ж., Гампер Я., Дальбергенова Л.Е.* Проблема преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. 2020. Т. 100. № 4. С. 104-114. <https://doi.org/10.31489/2020Ped4/104-114>, <https://elibrary.ru/ksldxy>
8. *Alcoba S.* La expresión oral. Barcelona: Editorial Ariel, 2000. 203 p.
9. *Brown M., Lee K.* Beyond language barriers: Addressing the nonverbal communication gap // Journal of Intercultural Communication Research. 2019. Vol. 48. Issue 4. P. 321-342. <https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1667710>
10. *Di Virgilio A.* Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras // Revista Digital de Políticas Lingüísticas. 2020. № 13. P. 1-28.
11. *Kramsch C.* The multilingual subject // Applied Linguistics. 2011. Vol. 32. Issue 1. P. 113-116. <https://doi.org/10.1093/applin/amq046>
12. *Lou N.M., Noels K.A.* Promoting growth in foreign and second language education: a research agenda for mindsets in language learning and teaching // System. 2019. Vol. 86. P. 102-126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
13. *Cabrera M.P.M.* The challenge of learning EFL teaching // Babel A.F.I.A.L.: Aspectos de filología inglesa y alemana. 2004. № 13. P. 55-76.
14. *Hidayati A.N., Dewi N.S.N., Nurhaedin E., Rosmala D.* Foreign language listening anxiety in an academic listening class // J-SHMIC: Journal of English for Academic. 2020. Vol. 7. № 2. P. 1-9. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2020.vol7\(2\).5241](https://doi.org/10.25299/jshmic.2020.vol7(2).5241)
15. *Васильева Ю.С., Швайкина Н.С.* Методологические средства преодоления языкового барьера студентов неязыковых направлений подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-1. С. 69-72. <https://elibrary.ru/iskyai>

16. Апишьева О.В. Англицизмы как инструмент преодоления языкового барьера у студентов неязыкового вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4-3 (106). С. 21-30. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.067>, <https://elibrary.ru/hruujb>
17. Иксанова М.Г., Красильникова Е.В., Воробьева Н.В. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелингвистических направлений в процессе изучения английского языка и способы их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1 (81). С. 83-88. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.1.14>, <https://www.elibrary.ru/jooxfj>

References

1. Brem N.S. (2020). The specifics of barriers of adult students learning a foreign language inside and outside the language environment. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, vol. 9, no. 3, pp. 250-257. (In Russ.) <https://doi.org/10.17816/snv202093302>, <https://elibrary.ru/ipxfso>
2. Abramova O.V., Bekreneva M.P. (2020). Research of communicative language and psychological barriers when studying a foreign language in a higher education institution. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 67-1, pp. 6-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ivavxx>
3. Atyaksheva D.A. (2022). The overcoming of a linguo-ethnic barrier by integrating the gamification in the educational process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, no. 2 (93), pp. 100-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-100-103>, <https://elibrary.ru/wbvcxx>
4. Bubnova N., Stepanenko V. (2019). Psychological barrier of teaching foreign language. *Vestnik Severo-Kazakhstanskogo gosudarstvennogo universiteta im. M. Kozybaeva = Vestnik of the North Kazakhstan University named after M. Kozybayev*, no. 2 (43), pp. 57-60. <https://elibrary.ru/hryhre>
5. Moroz I.N. (2020). Psychological and pedagogical conditions for overcoming the communicative difficulties in students learning a foreign language. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, no. 11, pp. 53-57. (In Russ.) <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.11.P.53>, <https://elibrary.ru/aeujfx>
6. Pavlyukevich L.V., Maksimova O.I. (2020). The development of students' compensatory competency in the lesson of foreign language. *Problemy romano-germanskoi filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [The Issues of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages], no. 16, pp. 261-265. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pbnblv>
7. Akhmetova A.Zh., Gamper Ya., Dal'bergenova L.E. (2020). The problem of overcoming the language barrier when learning a foreign language in higher education institutions. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, vol. 100, no. 4, pp. 104-114. (In Russ.) <https://doi.org/10.31489/2020Ped4/104-114>, <https://elibrary.ru/ksldxy>
8. Alcoba S. (2000). *La expresión oral. Barcelona*. Editorial Ariel, 203 p. (In French)
9. Brown M., Lee K. (2019). Beyond language barriers: Addressing the nonverbal communication gap. *Journal of Intercultural Communication Research*, vol. 48, issue 4, pp. 321-342. <https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1667710>
10. Di Virgilio A. (2020). Translenguaje: derribando barreras en el aula de lenguas extranjeras. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, no. 13, pp. 1-28. (In Spanish)
11. Kramsch C. (2011). The multilingual subject. *Applied Linguistics*, vol. 32, issue 1, pp. 113-116. <https://doi.org/10.1093/applin/amq046>
12. Lou N.M., Noels K.A. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: a research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, vol. 86, pp. 102-126. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>
13. Cabrera, M.P.M. (2004). The challenge of learning EFL teaching. *Babel A.F.I.A.L.: Aspectos de filología inglesa y alemana*, no. 13, pp. 55-76.
14. Hidayati A.N., Dewi N.S.N., Nurhaedin E., Rosmala D. (2020). Foreign language listening anxiety in an academic listening class. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, vol. 7, no. 2, pp. 1-9. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2020.vol7\(2\).5241](https://doi.org/10.25299/jshmic.2020.vol7(2).5241)
15. Vasil'eva Yu.S., Shvaikina N.S. (2022). Methodological tools to overcome the language barrier of non-linguistic students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76-1, pp. 69-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iskyai>

16. Apisheva O.V. (2021). English loanwords as a tool for overcoming the language barrier in students of a non-linguistic university. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 4-3 (106), pp. 21-30. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.067>, <https://elibrary.ru/hruujb>
17. Iksanova M.G., Krasil'nikova E.V., Vorob'eva N.V. (2021). Features of language anxiety and psychological barriers of non-linguistic students in the process of learning the English language and ways to overcome them. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 1 (81), pp. 83-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2021.1.14>, <https://www.elibrary.ru/jooxfj>

Информация об авторе

Дронова Светлана Юрьевна, кандидат политических наук, доцент, заместитель руководителя Департамента иностранных языков и межкультурной коммуникации по научной работе и международной деятельности, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7487-5091>
sydronova@fa.ru

Поступила в редакцию 15.01.2024
Одобрена после рецензирования 06.06.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Svetlana Yu. Dronova, PhD (Political Science), Associate Professor, Deputy Head of Foreign Languages and Intercultural Communication for Scientific Work and International Activities Department, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7487-5091>
sydronova@fa.ru

Received 15.01.2024
Approved 06.06.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1+004.8

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-608-616>



Языковой корпус на основе генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки

Ольга Евгеньевна ШУЛЬЦ , Галина Михайловна ПЕРВОВА ,

Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА *

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

*Адрес для переписки: nush2001@mail.ru

Актуальность. Корпусные технологии на протяжении многих лет зарекомендовали себя в качестве эффективного инструмента в обучении иностранному языку. Современный этап технологического развития характеризуется внедрением технологий искусственного интеллекта во все сферы жизни общества. Одной из современных программ на основе генеративного искусственного интеллекта является ChatGPT, который создает ответы на основе огромного массива данных. Процессы, лежащие в основе функционирования ChatGPT, схожи с корпусными технологиями, что определяет возможность использования ChatGPT в качестве языкового корпуса. Цель исследования – выявить преимущества и недостатки ChatGPT при использовании в качестве языкового корпуса.

Методы исследования. В ходе проведения исследования были использованы следующие теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, обобщение и классификация концептуальных подходов ученых. В результате сравнения корпусных технологий и нейросети ChatGPT по девяти основным критериям были выявлены и описаны преимущества и недостатки каждой из программ.

Результаты исследования. Проведенное сравнение корпусных технологий и нейросети ChatGPT по девяти основным критериям показало, что корпусные технологии являются предпочтительным выбором в рамках формирования лексико-грамматических навыков; ChatGPT предпочтителен, когда преподавателю требуется быстрое решение для поиска тренировочных учебных материалов и при обучении обучающихся с более низким уровнем когнитивных способностей и владения иностранным языком.

Выводы. Нейросеть ChatGPT возможно использовать в процессе обучения иностранному языку в качестве языкового корпуса. Однако применение программы не всегда будет целесообразно и должно зависеть от поставленной задачи обучения. Результаты исследования можно использовать для разработки методик обучения аспектам языка на основе корпусных технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, ChatGPT, корпусные технологии, обучение иностранному языку

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Шульц О.Е., Первова Г.М., Хаусманн-Ушкова Н.В. Языковой корпус на основе генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 608-616. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-608-616>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-608-616>

GenAI language corpora in foreign language teaching: advantages and disadvantages

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

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: nush2001@mail.ru

Importance. Corpora have proven itself over the years as an effective tool in foreign language teaching. The current stage of technological development is characterized by the introduction of artificial intelligence technologies into all spheres of society. One of the modern programs based on generative artificial intelligence is ChatGPT, which creates answers based on a huge array of data. The processes underlying the functioning of ChatGPT are similar to corpora technologies, which determines the possibility of using ChatGPT as a language corpus. The purpose of the study is to identify the advantages and disadvantages of ChatGPT when used as a language corpus.

Research Methods. In the course of the research, the following theoretical methods were used: the study and analysis of scientific literature on the research topic, generalization and classification of conceptual approaches of scientists. As a result of comparing the corpora technologies and the ChatGPT neural network according to nine main criteria, the advantages and disadvantages of each of the programs were identified and described.

Results and Discussion. The comparison of corpora technologies and the ChatGPT neural network according to nine main criteria showed that corpora technologies are the preferred choice in mastering lexical and grammatical skills; ChatGPT is preferable when a teacher is in need for quickly prepared training tasks and when teaching students with a lower level of cognitive abilities and foreign language proficiency.

Conclusion. ChatGPT neural network can be used in the process of learning a foreign language as a language corpus. However, the application of the program will not always be advisable, and should depend on the training task. The results of the study can be used to develop methods for teaching aspects of language based on corpus-based artificial intelligence technologies.

Keywords: artificial intelligence, neural network, ChatGPT, corpora, foreign language teaching

Conflict of Interests. Authors declare no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Shults, O.E., Pervova, G.M., & Hausmann-Ushkova, N.V. (2024). GenAI language corpora in foreign language teaching: advantages and disadvantages. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 608-616. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-608-616>

АКТУАЛЬНОСТЬ

На протяжении многих лет корпусные технологии являются одним из наиболее эффективных средств в руках преподавателя и обучающегося в решении различных лингводидактических задач. Результативность их применения в процессе обучения иностранному языку была теоретически и эмпирически доказана многими исследователями [1–3].

В то же время современные процессы технологического развития привели к внедрению технологий на основе искусственного интеллекта во все сферы жизни общества, в том числе и в сферу образования. Так, последние достижения в технологической области обусловили создание Большой языковой модели (Large language model). Данная модель состоит из нейронной сети и включает огромное количество различных параметров, определяющих алгоритм ее функционирования. Одной из таких программ является ChatGPT, в основе которого находится огромный массив текстовых данных, и с помощью алгоритмов естественного языка (natural language processing), машинного обучения (machine learning) и глубокого обучения (deep learning) происходит обучение искусственных нейронных сетей для выявления закономерностей, прогнозирования или принятия решений на основе больших объемов данных.

Процессы, лежащие в основе функционирования ChatGPT, схожи с современными корпусными технологиями. В этой связи возникает вопрос: возможно ли использовать ChatGPT в качестве языкового корпуса в обучении иностранному языку? Цель исследования – выявить преимущества и недостатки ChatGPT при использовании в качестве языкового корпуса.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе проведения исследования были использованы следующие теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, обобщение и класси-

фикация концептуальных подходов ученых. В результате сравнения корпусных технологий и нейросети ChatGPT по девяти основным критериям были выявлены и описаны преимущества и недостатки каждой из программ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В научной литературе существует большой корпус работ, посвященных рассмотрению вопросов методики обучения конкретным аспектам языка и видам речевой деятельности на основе корпусных технологий [1–3]. Анализ этих и других работ указывает на наличие существенного лингводидактического потенциала корпусных технологий в обучении иностранному языку. Определяющим фактором в выборе корпусных технологий в качестве средства обучения исследователи отмечают наличие огромного массива аутентичного языкового материала, на основе которого обучающиеся могут делать выводы и обобщения о правилах функционирования языка в естественной среде [4].

Однако в настоящее время появляются программы на основе генеративного искусственного интеллекта, то есть программы, которые в своем начале имеют огромное количество текстовых данных, на основе которых программа обучается и предоставляет результаты в соответствии с запросом пользователя. Наиболее технологически развитой программой на основе генеративного искусственного интеллекта является ChatGPT, обученная на Большой языковой модели (GPT 4.0). ChatGPT в нашем исследовании понимается как программа, которая на основе запросов пользователя генерирует текстовый ответ пользователю. От правильности и корректности запроса будет зависеть ответ программы. Исследователи активно разрабатывают пути и способы интеграции программы ChatGPT в процесс обучения иностранному языку. В частности, предметом исследования становились: вопросы предоставления разных видов обратной связи от ChatGPT [5–7]; использование ChatGPT в

исследовательской деятельности студентов [8; 9]; формирование лексических навыков [10]; развитие письменной речи [11; 12]. Однако, несмотря на то, что процессы функционирования ChatGPT схожи с корпусными технологиями, существует только незначительное количество исследований, в которых ChatGPT рассматривался в качестве альтернативы языковому корпусу. На основе анализа научной литературы рассмотрим и проведем сравнение корпусных технологий и ChatGPT по девяти критериям: 1) контролируемость и отслеживаемость текстовых данных; 2) аутентичность; 3) воспроизводимость; 4) мультимедийность; 5) достоверность данных; 6) техническая универсальность; 7) многоуровневость; 8) объем данных и репрезентативность; 9) трансформация в учебные материалы.

1. Контролируемость и отслеживаемость текстовых данных

Одним из основных преимуществ корпусных технологий как в процессе исследования языковых явлений, так и обучения иностранному языку является возможность определить, откуда были получены те или иные языковые данные, что представляется невозможным при работе с технологиями на основе Большой языковой модели, так как у обычного пользователя нет доступа к данным, на основе которых происходит обучение нейросети. При работе с корпусом текста пользователи конкретно знают, из каких источников были получены текстовые данные. При необходимости можно даже извлечь необходимые оригиналы текстов целиком.

2. Аутентичность

Существует огромное различие между языком, произведенным человеком, и языком, созданным искусственно с помощью алгоритмов искусственного интеллекта. ChatGPT генерирует результаты, которые могут быть грамматически и стилистически правильными, однако, факт их реального применения в письменной и устной речи ставится под сомнение. Если говорить об аутентичности данных корпуса, то в данном случае подразумевается наличие языковых дан-

ных, которые на самом деле были произведены людьми в реальных жизненных ситуациях. Подобные данные являются более достоверным показателем процессов функционирования языка.

3. Воспроизводимость

Программы на основе технологий генеративного искусственного интеллекта используют комплексные статистические процессы для генерации результатов поиска. Обычный пользователь не может отследить или воспроизвести подобные процессы, что приводит к невозможности повторения одних и тех же результатов поиска даже при идентичных параметрах. В свою очередь корпусные технологии, наоборот, могут гарантировать воспроизводимость результатов при идентично заданных параметрах поиска.

4. Мультимедийность

Современные корпусные технологии представляют результаты поиска языковых данных в виде конкорданса с визуально выделенным ключевым словом, таблиц со статистикой (например, показатели сочетаемости коллокаций), ярких цветовых диаграмм, облаков слов и др. Все перечисленные варианты предоставления информации напрямую влияют на степень усвояемости информации. В свою очередь последняя версия ChatGPT 4.0 предоставляет результаты запроса исключительно в текстовом виде или при корректировании запроса, программа может записать результаты в таблицу. Для визуализации данных можно обратиться к другим программам на основе генеративного искусственного интеллекта (например, Midjourney). Однако подобная интеграция двух программ искусственного интеллекта, во-первых, может оказаться достаточно трудной с технической точки зрения и, во-вторых, фактические результаты могут быть недостоверными.

5. Достоверность данных

Нейросеть ChatGPT предоставляет информацию с помощью генерации текста на основе уже запрограммированных данных. Подобная схема подразумевает создание нового и оригинального текста, что иногда приводит к случаям, когда ответ нейросети

является абсолютно неверным и нереальным [13; 14]. Данная особенность нейросети может принести много вреда обучающимся, которые еще не владеют достаточными знаниями о функционировании языка. В свою очередь корпусные технологии не создают или генерируют новый текст, а анализируют, обобщают и предоставляют реальные данные из оригинальных источников.

6. Техническая универсальность

Использование ChatGPT требует значительно меньше технических знаний в области работы с современными информационно-коммуникационными средствами. В сравнении с корпусными технологиями, где для части запросов требуется знание системы корпусных символов и знаков, для работы с ChatGPT достаточно просто «спросить». Например, «ты можешь привести примеры десяти предложений с глаголом to clean?», «какие есть формальные эквиваленты слову very?». Подобная простота использования ChatGPT значительно сокращает зависимость от металингвистических знаний, необходимых для создания комплексного запроса в корпусе. А для тех, кто обладает подобными знаниями, открываются новые возможности в использовании ChatGPT (например, «приведи примеры десяти предложений с причастием прошедшего времени cleaned»).

7. Многоуровневость

Одной из проблем применения корпусных технологий для обучения иностранному языку, особенно обучающихся с более низким уровнем владения языком, является лексическая и грамматическая сложность предоставляемых языковых данных. Обучающиеся с низким уровнем владения языком иногда оказываются не в состоянии воспринять предлагаемые корпусом данные конкорданса. В этом плане ChatGPT предлагает эффективное решение данной проблемы. При помощи корректирования запроса нейросеть может адаптировать результаты запроса под обучающихся с низким уровнем владения иностранным языком.

8. Объем данных и репрезентативность

Современные Большие языковые модели, реализованные в последней версии нейросети ChatGPT 4.0, включают триллионы тренировочных токенов, что является намного большим значением по сравнению даже с самыми передовыми корпусами.

9. Трансформация в учебные материалы

Традиционно применение корпусных технологий в процессе обучения разделяют на две категории. К первой относится применение материалов корпусов для создания различных учебных материалов и пособий, а ко второй категории относят непосредственное использование корпусных технологий для исследования языковых явлений, когда обучающиеся сами выступают автономными исследователями языка. Для преобразования результатов корпусных запросов в качественные учебные материалы от преподавателя требуются знания в области иностранного языка, работы с корпусными технологиями, дидактики и методики [15]. Более того, данный процесс является трудоемким и требует от преподавателя много внимания и времени. Однако при помощи технологий генеративного искусственного интеллекта преподаватель, а также и обучающиеся могут самостоятельно создавать учебные тренировочные упражнения. При выполнении языкового запроса, например, «какие самые распространенные коллокации со словом money?» пользователь получит список наиболее часто встречаемых коллокаций. Последующий запрос «составь упражнение по принципу заполнения пропусков с вышеперечисленными коллокациями» предоставит пользователю готовое упражнение на отработку лексических навыков.

Обсуждение результатов

Полученные результаты исследования позволяют обратить внимание на следующие моменты.

Во-первых, в рамках формирования лексических и грамматических навыков обучающихся современные корпусные техноло-

гии предлагают ряд существенных достоинств, по сравнению с ChatGPT, таких как аутентичность и достоверность языковых данных, и все еще являются приоритетным выбором преподавателя ввиду аутентичности и достоверности языковых данных. Подобные результаты соотносятся с работами ученых по теме применения корпусных технологий в обучении аспектам иностранного языка.

Во-вторых, внедрение и использование технологий искусственного интеллекта должно быть обосновано решением поставленных целей обучения и дополнять, а не заменять традиционные методы и средства обучения, доказавших свою эффективность [16].

В-третьих, применение программ на основе технологий генеративного искусственного интеллекта, таких как ChatGPT в качестве языкового корпуса, будет целесообразно в случаях: 1) когда преподавателю требуется быстрое решение для поиска тренировочных учебных материалов; 2) при обучении обучающихся с более низким уровнем когнитивных способностей и владения иностранным языком, например, при работе со школьниками. Однако следует обратить особое внимание на вопросы обеспечения информационной безопасности при использовании ChatGPT.

В-четвертых, поскольку технологии искусственного интеллекта находятся на заре своего развития, их потенциал не раскрыт полностью и ограничивается технологическим прогрессом общества. С течением времени будут появляться новые технологии, которые смогут предложить эффективные решения лингводидактических задач. По нашему мнению, перспективным направлением развития области корпусных технологий будет являться их интеграция с искусственным интеллектом. В рамках взаимодействия двух смежных областей будет происходить ниве-

лирование недостатков одной технологии и появление продукта, который вберет в себя преимущества обеих технологий. Так, например, за последнее время появились исследования В.В. Клочихина и О.Г. Полякова, А.П. Авраменко, М.А. Тишиной, в которых ученые говорят о значительном лингводидактическом потенциале корпусных технологий искусственного интеллекта, то есть интеграции технологий искусственного интеллекта и лингвистического корпуса [9; 17; 18].

ВЫВОДЫ

Программа на основе генеративного искусственного интеллекта ChatGPT является современным средством, которое можно применять в процессе обучения иностранному языку, в частности, в качестве языкового корпуса. Было проведено сравнение корпусных технологий и ChatGPT по девяти критериям: 1) контролируемость и отслеживаемость текстовых данных; 2) аутентичность; 3) воспроизводимость; 4) мультимедийность; 5) достоверность данных; 6) техническая универсальность; 7) многоуровневость; 8) объем данных и репрезентативность; 9) трансформация в учебные материалы. В результате сопоставления были выявлены и описаны основные преимущества и недостатки каждой из программ. Сопоставительный анализ показал, что в пяти из девяти категорий корпусные технологии являются более эффективным инструментом обучения.

Теоретические результаты исследования можно использовать для создания языковых корпусов на основе искусственного интеллекта, а также для разработки методик обучения аспектам языка на основе корпусных технологий искусственного интеллекта.

Список источников

1. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. 2020. № 51. С. 229-246. <https://doi.org/10.17223/19996195/51/12>, <https://elibrary.ru/qmhhsr>

2. Сысоев П.В., Ключихин В.В. Формирование коллокационной компетенции студентов на основе корпусных технологий // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 320-335. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.19>, <https://elibrary.ru/oehvvyx>
3. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124. <https://elibrary.ru/pxsiwn>
4. Ключихин В.В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 69-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80>, <https://elibrary.ru/yzesff>
5. Мурунов С.С., Поляков О.Г. Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 47-54. <https://elibrary.ru/jnrjsc>
6. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
7. Koraishi O. Teaching English in the age of AI: embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment // Language Education and Technology. 2023. Vol. 3. № 1. P. 55-72.
8. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
9. Ключихин В.В. Корпусные технологии искусственного интеллекта в обучении сочетаемости слов и исследовательской работе // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 39-46. <https://elibrary.ru/jfylhf>
10. Харламенко И.В. Искусственный интеллект в помощь учителю иностранного языка при работе над лексическими навыками // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 55-60. <https://elibrary.ru/pxxouk>
11. Salvagno M., Taccon F.S., Gerli A.G. Can artificial intelligence help for scientific writing? // Critical Care. 2023. № 27 (1). P. 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2>
12. Chen T.-J. ChatGPT and other artificial intelligence applications speed up scientific writing. Journal of the Chinese Medical Association. 2023. № 86 (4). P. 351-353. <https://doi.org/10.1097/jcma.0000000000000900>
13. Barrot J. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials // Assessing Writing. 2023. Vol. 57. Art. 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
14. Huang W., Hew K., Fryer L. Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. № 38 (1). P. 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
15. Ma Q., Yuan R., Cheung L.M.E., Yang J. Teacher paths for developing corpus-based language pedagogy: a case study // Computer Assisted Language Learning. 2022. P. 461-492. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2040537>
16. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. <https://elibrary.ru/horgdd>
17. Ключихин В.В., Поляков О.Г. Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24-30. <https://elibrary.ru/bdtffe>
18. Авраменко А.П., Тишина М.А. Дидактический потенциал лингвистических корпусов на базе технологий искусственного интеллекта для адаптации учебных материалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 29-38. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-29-38>, <https://elibrary.ru/mrnasm>

References

1. Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu. (2020). Development of students' pragmatic competence using corpora. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 51, pp. 229-246. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/51/12>, <https://elibrary.ru/qmhhsr>
2. Sysoyev P.V., Klochikhin V.V. (2022). Development of students' collocational competence based on corpora. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 4 (58), pp. 320-335. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.19>, <https://elibrary.ru/oehvvyx>

3. Sysoyev P.V., Kokoreva A.A. (2013). Teaching professional terms to EFL students using parallel corpus. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 1 (21), pp. 114-124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxsiwn>
4. Klochikhin V.V. (2019). Development of collocational competence of students on the basis of electronic linguistic corpus. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 179, pp. 69-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80>, <https://elibrary.ru/yzesff>
5. Murunov S.S., Polyakov O.G. (2024). Methodological feedback from chatGPT in the English language classroom. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 47-54. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jnrjsc>
6. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6>, <https://elibrary.ru/tmstly>
7. Koraishi O. (2023). Teaching English in the age of AI: embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. *Language Education and Technology*, vol. 3, no. 1, pp. 55-72.
8. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://elibrary.ru/sphxkz>
9. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfylhf>
10. Kharlamenko I.V. (2024). Artificial intelligence to assist foreign language teacher in working on lexical skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 55-60. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxxouk>
11. Salvagno M., Taccon F.S., Gerli A.G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing? *Critical Care*, no. 27 (1), pp. 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2>
12. Chen T.-J. (2023). ChatGPT and other artificial intelligence applications speed up scientific writing. *Journal of the Chinese Medical Association*, no. 86 (4), pp. 351-353. (In Russ.) <https://doi.org/10.1097/jcma.0000000000000900>
13. Barrot J. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, vol. 57, article 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
14. Huang W., Hew K., Fryer L. (2022). Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, no. 38 (1), pp. 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
15. Ma Q., Yuan R., Cheung L.M.E., Yang J. (2022). Teacher paths for developing corpus-based language pedagogy: a case study. *Computer Assisted Language Learning*, pp. 461-492. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2040537>
16. Sysoyev P.V. (2024). Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/horgdd>
17. Klochikhin V.V., Polyakov O.G. (2023). Artificial intelligence technologies: corpus analysis tools in foreign language teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 24-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bdtffe>
18. Avramenko A.P., Tishina M.A. (2023). Didactic potential of linguistic corpora based on artificial intelligence technologies for adapting learning materials. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 1, pp. 29-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-29-38>, <https://elibrary.ru/mrnasm>

Информация об авторах

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

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

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

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

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

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

Поступила в редакцию 18.03.2024
Одобрена после рецензирования 15.04.2024
Принята к публикации 22.05.2024

Information about the authors

Olga E. Shults, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

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

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

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

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

Received 18.03.2024
Approved 15.04.2024
Accepted 22.05.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1+004.8

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>



Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта

Максим Николаевич ЕВСТИГНЕЕВ 

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

Актуальность. Повсеместное распространение технологий генеративного искусственного интеллекта оказывает влияние на все этапы педагогической деятельности, включая этап планирования. Учитывая лингводидактические особенности технологий искусственного интеллекта, такие как генеративность и способность персонализации учебного плана, необходимо отметить значительный рост учебной мотивации при обучении иностранному языку. Данное обстоятельство также объясняет активный всплеск использования технологий генеративного искусственного интеллекта обучающимися при подготовке домашнего задания или подготовке к аудиторным занятиям. Со стороны педагога иностранного языка наблюдается несколько иная картина ввиду отсутствия курсов повышения квалификации по использованию современных средств обучения иностранному языку либо банального нежелания изучать что-то новое, позволяющее отходить от традиционных методик обучения. Цель данной работы – определить пригодность технологий генеративного искусственного интеллекта для педагогического планирования занятия по иностранному языку.

Методы исследования. На первом этапе с целью проведения исследования по выявлению эффективности использования технологий генеративного искусственного интеллекта при планировании занятия по иностранному языку были использованы следующие теоретические методы: изучение и анализ научной и учебно-методической литературы по теме интеграции современных технологий в методику обучения иностранным языкам, сопоставление и синтез изученной информации. Второй этап предполагал использование эмпирических методов исследования: наблюдение, описание, опрос и проведение контент-анализа, позволяющего изучить пригодность технологий генеративного интеллекта для педагогического планирования при подготовке к занятиям по иностранному языку.

Определение понятий. Основными понятиями в данной работе выступают «учебный план», «сценарий учебного занятия», «педагогическое планирование», «технологии генеративного искусственного интеллекта».

Результаты исследования. Проведенный опрос среди студентов позволил выявить статистические данные, на основе которых была определена пригодность определенного вида технологий генеративного искусственного интеллекта при планировании занятия по иностранному языку. На основе анализа сгенерированного сценария были выявлены преимущества и недостатки данных технологий. К преимуществам относятся: а) развитие творческих способностей; б) доступ к аутентичным материалам; в) усиление наглядности и визуализации обучения; г) развитие междисциплинарных навыков; д) оперативность контроля за

достижениями обучающихся. К возможным проблемам при планировании процесса обучения с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта следует отнести: а) низкий уровень ИКТ компетенции; б) низкий уровень методической компетенции; в) генеративность как лингводидактическое свойство технологий искусственного интеллекта; г) ограниченный функционал технологий и узконаправленное применение на практике.

Выводы. Использование технологий генеративного искусственного интеллекта при планировании занятия по иностранному языку позволяет создавать основу или шаблонные заготовки учебного плана или сценария учебного занятия, которые впоследствии обрастают методическими компонентами при непосредственном участии педагога. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в методике обучения иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта.

Ключевые слова: педагогическое планирование, технологии генеративного искусственного интеллекта, нейросети, чат-боты, компетенция педагога иностранного языка

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Евстигнеев М.Н. Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 617-634. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>

Planning a foreign language lesson using generative artificial intelligence technologies

Maxim N. EVSTIGNEEV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

maximevstigneev@bk.ru

Importance. The widespread use of generative artificial intelligence technologies has an impact on all stages of pedagogical activity, including the planning stage. Taking into account the language teaching features of artificial intelligence technologies, such as generativity and the ability to personalize the curriculum, it is necessary to note a significant increase in educational motivation when teaching a foreign language. This circumstance also explains the active surge in the use of generative artificial intelligence technologies by students when preparing homework or preparing for classroom classes. On the part of a foreign language teacher, there is a slightly different picture due to the lack of advanced training courses on the use of modern means of teaching a foreign language or a banal reluctance to learn something new, allowing to depart from traditional teaching methods. The purpose of this study is to determine the suitability of generative artificial intelligence technologies for pedagogical planning of a foreign language lesson.

Research Methods. At the first stage, in order to conduct research to identify the effectiveness of the use of generative artificial intelligence technologies in planning a foreign language lesson, the following theoretical methods are used: the study and analysis of academic and educational literature on the integration of modern technologies into foreign languages teaching methods, comparison and synthesis of the studied information. The second stage involves the use of empirical

research methods: observation, description, survey and content analysis, which allows us to study the suitability of generative intelligence technologies for pedagogical planning in preparation for foreign language classes.

Definition of Concepts. The main concepts in this study are “curriculum”, “scenario of an educational lesson”, “pedagogical planning”, “technologies of generative artificial intelligence”.

Results and Discussion. The conducted survey among students has revealed statistical data on the basis of which the suitability of a certain type of generative artificial intelligence technologies is determined when planning a foreign language lesson. Based on the analysis of the generated scenario, the advantages and disadvantages of these technologies are identified. The advantages include: a) the development of creative abilities; b) access to authentic materials; c) increased visibility and visualization of learning; d) the development of interdisciplinary skills; e) the efficiency of monitoring the achievements of students. Possible problems in planning the learning process using generative artificial intelligence technologies include: a) low level of ICT competence; b) low level of teaching methods competence; c) generativity as a language teaching property of artificial intelligence technologies; d) limited functionality of technologies and narrowly focused application in practice.

Conclusion. The use of generative artificial intelligence technologies when planning a foreign language lesson allows to create a basis or template blanks of a curriculum or a scenario of an educational lesson, which subsequently acquire teaching methods components with the direct participation of a teacher. The results obtained in the course of the study can be used in foreign language teaching methods using generative artificial intelligence technologies.

Keywords: pedagogical planning, technologies of generative artificial intelligence, neural networks, chatbots, competence of a foreign language teacher.

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Evstigneev, M.N. (2024). Planning a foreign language lesson using generative artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 617-634. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Стремительное развитие технологий искусственного интеллекта и их интеграция в обучение иностранным языкам вынуждают пересматривать значимые процессы в сфере образования: создание информационного контента и его адаптацию для учебных целей, организацию сетевого взаимодействия между субъектами обучения, обеспечение информационной безопасности обучающихся, управление учебным процессом в целом [1]. Пересмотр перечисленных процессов в определенной степени значительно влияет на отношение педагога иностранного языка к традиционным методикам обучения и отказ от них в пользу современных средств обучения, таких как чат-боты и нейросети. Сегодня многочисленные курсы повышения ква-

лификации в области использования технологий искусственного интеллекта привлекают слушателей перспективами «облегчения» педагогической деятельности за счет использования генеративных технологий, позволяющих планировать процесс обучения, создавать индивидуальный учебный план как одного занятия по иностранному языку, так и цикла занятий на целый учебный год, а также создавать уникальный учебный контент. Поскольку в большинстве случаев авторы подобных курсов не говорят о том, что использовать полученные результаты в готовом виде не только не рекомендуется, но и зачастую просто невозможно по причине несоответствия уровню владения иностранным языком или несоответствия учебному плану (рабочей программе), утвержденному в образовательной организации, нам видится необ-

ходимым проанализировать применимость использования получаемых результатов в педагогической деятельности на этапе планирования.

Рассматривая различные процессы в рамках цифровой трансформации системы образования, наблюдаются существенные изменения, оказывающие как положительное, так и отрицательное влияние на существующие методики обучения иностранным языкам. Согласно концепции цифровой трансформации образования И.В. Роберт [2] подразумевается комплексная интеграция цифровых технологий во все звенья образовательного процесса – от учебного планирования и создания образовательного контента до оценки результатов обучения и профессионального развития педагогических кадров. В качестве основных направлений реализации концепции цифровой трансформации образования следует выделить интеграцию цифровых технологий в образовательный процесс, создание и развитие цифровой инфраструктуры, подготовку и повышение квалификации педагогов, ориентацию на персонализированные образовательные траектории обучающихся, создание качественного цифрового образовательного контента, мониторинг и оценку результатов учебной деятельности. Перечисленные направления, характеризующие ключевые изменения, лежат в основе цифровой парадигмы образования [3].

Постепенный переход от классических методов обучения в сторону использования инновационных информационных и коммуникационных технологий и их сочетаемости на протяжении многих лет доказывал свою эффективность и, в целом, свидетельствует о повышении уровня информационной грамотности педагогов иностранных языков по всей стране. Проблема формирования особого вида компетенции, позволяющей регулировать педагогические процессы при использовании информационных и коммуникационных технологий, остается открытой, в то время как содержание компетенции расширяется по мере появления новых технологий

и средств обучения [4; 5]. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 послужила отправной точкой к актуализации дистанционного обучения и реализации полученных теоретических знаний на практике при организации образовательных процессов, что повлекло к изменению содержания компетенции [6]. Содержание компетенции в области использования информационных и коммуникационных технологий, включая технологии искусственного интеллекта, представляет собой динамичный конструкт, напрямую зависящий также и от социального запроса общества. Так, например, если ранее исследователи рассматривали в своих работах внедрение инновационных средств обучения для построения методики обучения, направленной на обучение аспектам языка и формирование конкретных видов речевой деятельности, то в настоящее время охват аспектов, определяющих функциональность новых технологий, значительно расширяется. В первую очередь это касается вопроса регулирования использования новых технологий на государственном уровне. Согласно указу Президента Российской Федерации № 490 от 10 октября 2019 г. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» одним из приоритетных направлений служит повышение качества услуг в сфере образования, направленного на адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся и рынка труда, анализ показателей эффективности обучения, выявление детей с выдающимися способностями, автоматизация оценки успеваемости¹. Во вторую очередь, следует отметить вопросы этического характера, в частности, авторства при использовании технологий искусственного интеллекта, которое до сих пор не регулируется ни одним официальным документом. Третьим, не менее важным аспектом, выступает вопрос обеспечения информационной безопасности при работе с информационными и коммуни-

¹ О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 05.11.2023).

кационными технологиями и генеративным искусственным интеллектом [7; 8]. Таким образом, компетенцию в области технологий искусственного интеллекта следует рассматривать, с одной стороны, как отражение актуальных тенденций в методике обучения иностранному языку, а с другой стороны, как ориентацию на формирование способности использовать современные технологии в самообразовании в свете концепции обучения на протяжении всей жизни.

Особое значение всегда уделялось педагогическому планированию, как основе образовательного процесса, без которой невозможно организовать последовательную связь между занятиями, определить основные цели и задачи, выявить сильные и слабые стороны учебного процесса, повысить уровень мотивации обучающихся, и невозможно достичь основной цели обучения – сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию [9]. Безусловно, подобная ситуация уже наблюдалась при появлении и последующей интеграции информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку, которые рассматривались как вспомогательные средства обучения, направленные на интенсификацию учебного процесса за счет своих дидактических свойств и методических функций [10]. Дискуссионные вопросы тогда относились к аспектам вытеснения традиционных средств обучения или смешанного использования, а также эффективности применяемых технологий [11; 12]. В результате формирование компетенции в области информационных и коммуникационных технологий стало неотъемлемым компонентом профессиональной компетенции педагога иностранного языка [13].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом этапе с целью проведения исследования по выявлению эффективности использования технологий генеративного искусственного интеллекта при планировании занятия по иностранному языку были использованы следующие теоретические ме-

тоды: изучение и анализ научной и учебно-методической литературы по теме интеграции современных технологий в методику обучения иностранным языкам, сопоставление и синтез изученной информации. При проведении исследования были рассмотрены ключевые концепции и подходы относительно информатизации и цифровизации образования, включая языковое образование. Вторым этапом предполагалось использование эмпирических методов исследования: наблюдение, описание, опрос и проведение контент-анализа, позволяющего изучить пригодность технологий генеративного интеллекта для педагогического планирования при подготовке к занятиям по иностранному языку.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Планирование занятия по иностранному языку с использованием технологий генеративного искусственного интеллекта предполагает наличие четко поставленных целей и задач, которые будет преследовать педагог. Целеполагание подразумевает определение конкретных достижимых целей, которые можно измерить и оценить, создание проблемных ситуаций, установку сроков обучения и, соответственно, сроков достижений целей и задач, выбор оптимальных методов и стратегий обучения, средств мониторинга и контроля учебной деятельности, проведение рефлексии. Использование технологий генеративного искусственного интеллекта способно не только закрыть ряд образовательных потребностей, сделав процесс обучения более интересным и мотивирующим для обучающихся, но и упростить работу педагога как при проведении занятий, так и при подготовке к ним.

В традиционном понимании педагогическое планирование рассматривается как обязательная составляющая деятельности педагога, представленная рядом компонентов, организующих и направляющих эту деятельность. В большинстве случаев планирование учебного занятия связывают с составлением учебного плана (рабочей программы). Одна-

ко учебный план не носит строгий характер, которому обязан следовать педагог иностранного языка. При таком видении учебный план следует воспринимать как перечисление возможностей, которыми педагог может эффективно оперировать в ходе учебной деятельности, при необходимости варьируя одни компоненты другими в зависимости от ряда внутренних и внешних факторов. При этом следует разграничить такие понятия, как учебный план и сценарий учебного занятия. Под учебным планом понимается документ, определяющий цели, содержание, методы и формы обучения, оценку результатов обучения за определенный промежуток времени. Учебный план разрабатывается на основе федеральных государственных образовательных стандартов и, как правило, учитывает особенности конкретного учебного заведения, педагогов и обучающихся. Структурно учебный план включает в себя следующие разделы: название учебной дисциплины, количество академических часов, форма обучения, цели и задачи, требования к результатам освоения дисциплины, содержание обучения (перечень тем, разделов и модулей), методические рекомендации, контрольные средства оценки (виды контроля, критерии и показатели оценки, формы текущего и итогового контроля), рекомендуемая и дополнительная литература (в том числе ссылки на информационные ресурсы). Под сценарием учебного занятия следует понимать подробный алгоритм конкретного учебного занятия, который разрабатывается на основе учебного плана и учитывает особенности конкретной учебной группы. В структурном плане сценарий учебного занятия представлен в виде взаимосвязанных компонентов: цели и задачи учебного занятия, содержание учебного занятия (тема), методы и организационные формы обучения, последовательность выполняемых действий педагога и обучающихся, временные ограничения на выполнение определенных действий, используемые информационные материалы и средства наглядности, контроль и оценка учебной деятельности. В целом,

учебный план и сценарий учебного занятия являются взаимосвязанными документами, помогающими педагогу планировать и эффективно проводить учебные занятия. Существенные различия между ними заключаются в том, что учебный план определяет общие цели и содержание обучения, а сценарий учебного занятия уточняет их в рамках конкретного занятия.

Учитывая вышесказанное, под педагогическим планированием мы предлагаем понимать целенаправленный процесс проектирования и организации учебной деятельности, направленной на достижение конкретного учебного результата за ограниченный период времени. К компонентам педагогического планирования относятся: 1) цель (или несколько целей), которую педагог должен достичь в конце каждого учебного занятия (учебного курса); 2) задачи, определяющие достижение цели; 3) прогнозируемые трудности, с которыми могут столкнуться субъекты учебного процесса, а также пути их преодоления; 4) методы и организационные формы обучения; 5) содержание обучения; 6) вариативность форматов учебных материалов; 7) комплекс коммуникативных заданий и упражнений; 8) способы управления учебным процессом, а также организации взаимодействия между субъектами обучения; 9) ссылки на основную и дополнительную литературу; 10) домашнее задание; 11) средства контроля и оценки [14].

Педагогическое планирование направлено на соблюдение организационной и психологической целостности занятия. Организационную целостность занятия по иностранному языку можно представить, как методически верно установленную систему, которая может быть как в связке с другими занятиями, так и иметь обособленный характер и действовать в четко определенных рамках. Психологическая же целостность предполагает наличие мотивации, достижения успеха и личной заинтересованности обучающихся.

На этапе планирования учебной деятельности педагоги иностранного языка довольно часто обращаются к использованию техноло-

гий генеративного искусственного интеллекта. При этом многие не осознают, что использование искусственного интеллекта не является основой образовательного процесса, а носит скорее вспомогательный характер и дополняет учебные занятия там, где намечаются определенные «пробелы», к примеру, острая нехватка дополнительных информационных ресурсов, которые могли бы заинтересовать обучающихся.

Под технологиями генеративного искусственного интеллекта понимаются математические модели и алгоритмы, позволяющие создавать уникальный образовательный контент на основе анализа больших объемов данных, выявления закономерностей и построения шаблонов для ответа. Технологии генеративного искусственного интеллекта позволяют создавать различные типы данных: текст (ChatGPT, Mistral), графические изображения (Lexica, Kandinsky), видео (Invideo AI, Runway) и аудиофайлы (Suno, Stable Audio). Одним из наиболее распространенных алгоритмов генеративного искусственного интеллекта является алгоритм GPT (Generative Pre-trained Transformer), позволяющий предугадывать последовательность слов в предложении, или предложений в тексте. В методике обучения иностранному языку имеется ряд работ, в которых авторы рассматривают общие вопросы использования чат-ботов в обучении иностранному языку [15; 16], использования ChatGPT в исследовательской работе и развитии иноязычных речевых умений на основе чат-ботов [17], формирования иноязычной грамматической компетенции [18], развития устно-речевых умений [19], формирования лексических навыков, в частности обучения фразовым глаголам [20] и др.

С методической точки зрения технологии генеративного искусственного интеллекта позволяют создавать новые образовательные материалы, персонализировать процесс обучения, автоматизировать процесс оценки учебной деятельности и др. Однако стоит учитывать, что применимость технологий напрямую зависит от конкретных целей и

задач обучения. Несмотря на то, что технологии генеративного искусственного интеллекта имеют большой потенциал, их интеграция в образовательный процесс на этапе планирования требует подготовки высококвалифицированного педагога, дабы избежать потенциальных рисков, таких как создание некачественных образовательных материалов или нарушение прав на интеллектуальную собственность.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для определения эффективности использования технологий генеративного искусственного интеллекта при планировании учебного занятия по иностранному языку были использованы чат-бот Mistral, нейросети Tweep, Kandinsky и Suno. В ходе исследования в рамках проведения курса по дисциплине «Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку» был проведен опрос на выявление частоты использования технологий искусственного интеллекта в учебной деятельности. В опросе приняли участие 17 студентов третьего курса направления подготовки бакалавриата «Педагогическое образование (английский язык)» (ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов).

Опрос содержал 10 вопросов: 1) как вы относитесь к использованию технологий генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку; 2) считаете ли вы, что технологии генеративного искусственного интеллекта могут вам помочь в обучении; 3) какие виды технологий генеративного искусственного интеллекта вы использовали в обучении; 4) как вы оцениваете качество генерируемых искусственным интеллектом информационных материалов; 5) считаете ли вы, что использование технологий генеративного искусственного интеллекта может заменить педагога в будущем; 6) какие преимущества вы видите в использовании технологий генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранным

языкам; 7) какие недостатки вы видите в использовании технологий генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам; 8) считаете ли вы, что использование технологий генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам должно быть ограничено; 9) считаете ли вы, что использование технологий генеративного искусственного интеллекта влияет на учебную мотивацию; 10) должны ли педагоги иностранного языка проходить специальную подготовку для работы с технологиями генеративного искусственного интеллекта?

После проведения статистической обработки данных были получены следующие результаты. Большинство студентов положительно относятся к использованию технологий генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку (82 % респондентов), некоторая часть студентов испытывают сомнения либо никогда не использовали данные технологии (16 % респондентов), меньшая часть студентов относится негативно к интеграции новых технологий в обучение иностранному языку (2 % респондентов). Также 82 % опрошенных находят полезными технологии генеративного искусственного интеллекта и считают, что они действительно могут им помочь при изучении иностранного языка, поскольку активно на повседневной основе используют чат-боты, мобильные приложения и онлайн-платформы в учебной деятельности. Среди популярных видов технологий генеративного искусственного интеллекта, которые студенты когда-либо использовали в обучении, были отмечены чат-бот ChatGPT и его вариации, встраиваемые в социальные сети и мессенджеры (63 %), чат-бот YandexGPT (21 %), сервисы автоматизированного перевода Яндекс Переводчик (6 %), Google Translate (5 %), DeepL (3 %) и другие нейросети, такие как Replika AI, Copy AI, Grammarly (2 %). Средняя оценка качества генерируемого контента составила 3,7 балла из 5 возможных. В качестве основных критериев оценки были названы соответствие конечного результата

сделанному запросу, оригинальность и новизна контента, степень актуальности, достоверности и объективности. Менее 20 % студентов считают, что использование технологий генеративного искусственного интеллекта может заменить педагога в будущем, в то время как большая часть не согласна с этим мнением, ссылаясь на очевидные недостатки технологий на современном этапе. К наиболее часто указываемым преимуществам студенты относят доступность новых технологий (46 %), повышение качества обучения (33 %), наличие постоянной обратной связи (21 %). К недостаткам студенты относят однообразные шаблонные ответы (45 %), потерю самостоятельности при принятии решений (26 %), этические вопросы (20 %), ограниченные возможности технологий, направленные на интерпретацию контекста (9 %). По мнению 29 % опрошенных, использование технологий генеративного искусственного интеллекта должны быть ограничены со ссылкой на риск уменьшения значимости роли педагога и проблемные точки обеспечения информационной безопасности. Использование новых технологий значительно влияет на учебную мотивацию обучающихся в позитивную сторону (85 %), остальные же студенты отметили, что не испытывают какого-либо влияния со стороны новых средств обучения, либо отмечают риски привыкания и зависимости от данных технологий. Отвечая на последний вопрос, более 76 % студентов считают, что педагоги иностранного языка должны проходить специальную подготовку и переподготовку для эффективной работы с технологиями, позволяющими в значительной степени изменить процесс преподавания иностранного языка. Причиной подобного ответа является тот факт, что большинство обучающихся в той или иной мере используют технологии генеративного искусственного интеллекта при подготовке домашнего задания или подготовке к аудиторным занятиям, в то время как педагоги иностранного языка не используют их ввиду ряда факторов, таких как низкий уровень ИКТ компетенции, недоверие ко всему но-

вому, отсутствие мотивации и т. д. Проведенный опрос показал, что большинство студентов все-таки положительно относятся к использованию новых технологий в обучении иностранному языку и считают, что они позволяют интенсифицировать учебный процесс за счет наличия мгновенной обратной связи различного характера (информационной, методической, аналитической, оценочной и др.). Однако также студенты отмечают, что у них имеются опасения по поводу отсутствия возможности «живого общения» и отсутствия эмоционального отклика со стороны искусственного интеллекта, а также не совсем прозрачные условия конфиденциальности и соблюдения авторской этики при работе с подобными технологиями.

При планировании занятия по иностранному языку с использованием технологий генеративного искусственного интеллекта необходимо уделять особое внимание взаимосвязи компонентов учебного плана и ожидаемого влияния технологий на обучающихся. Выбор информационно-коммуникационной технологии зависит от того, на какие умения или навыки педагог иностранного языка хочет сделать акцент, например: на развитие/отработку лексических умений/навыков, развитие/отработку грамматических умений/навыков, развитие/отработку письменных умений/навыков, умений/навыков чтения, аудиальных умений/навыков, умений/навыков говорения и проч., используются соответствующие технологии – блог-технологии, вики-технологии, подкасты, корпоративные технологии и т. д. [21–24]. Аналогично используются и технологии генеративного искусственного интеллекта: чат-боты – для развития/отработки умений/навыков чтения и письма [25], голосовые интеллектуальные помощники – для развития/отработки умений/навыков говорения и аудирования [26], онлайн-платформы Grammarly и GrammarLookup – для развития/отработки грамматических умений/навыков и т. д. Уникальными в методическом плане становятся нейросети профильного характера, которые полностью направлены на организа-

цию и обеспечение учебного процесса. Одной из таких нейросетей является платформа Twee, представляющая собой набор инструментов, обеспечивающих эффективность педагога иностранного языка. Данная платформа позволяет генерировать учебный контент под заданные цели обучения: тематика учебного задания, языковой уровень сложности, стиль языка, активная лексика или наиболее употребительные грамматические конструкции, виды упражнений и т. д. [27].

Технологии генеративного искусственного интеллекта занимают важную позицию наряду с другими ИКТ и могут быть представлены различными видами уникальных технологий. Эффективность их интеграции в учебный процесс зависит от умения педагога анализировать лингводидактический потенциал каждой технологии и адекватно использовать ее на различных этапах проведения учебного процесса. Безусловно, технологии генеративного искусственного интеллекта не должны становиться главной и первостепенной целью в рамках учебного плана или сценария учебного занятия по иностранному языку, поскольку их постоянное использование не является обязательным условием для организации учебного процесса. Однако набирающие среди обучающихся огромную популярность технологии генеративного ИИ стали довольно часто использоваться при планировании учебного занятия по иностранному языку. С целью проверки применимости готового учебного сценария был проведен анализ результатов, полученных с помощью чат-бота Mistral. В качестве промпта использовался следующий запрос: «План занятия по иностранному языку для студентов 1 курса языкового вуза». Результат сгенерированного сценария представлен в табл. 1.

Данный сценарий был предоставлен студентам для анализа на его пригодность к использованию на практике. Анализ проводился на основе компонентов педагогического планирования, обозначенных выше.

В первую очередь студенты отметили, что тема, выбранная чат-ботом Mistral, несмотря на ее простоту, имеет определенную

Таблица 1

Сценарий учебного занятия по иностранному языку,
сгенерированный с помощью чат-бота Mistral

Table 1

The scenario of a foreign language educational lesson generated using Mistral chatbot

Промпт: план занятия по иностранному языку для студентов 1 курса языкового вуза. Тема занятия: «Путешествия». Цель занятия: развитие устной и письменной речи студентов на тему «Путешествия», укрепление грамматических конструкций в контексте, расширение словарного запаса. Время: 90 минут. Оборудование: проектор, ноутбук, презентация, карточки с вопросами, листы бумаги, ручки
Этапы занятия: 1. Введение в тему (10 минут): – показать презентацию с красивыми пейзажами и достопримечательностями разных стран; – спросить студентов, куда они хотели бы поехать и почему; – обсудить ответы студентов и записать на доску ключевые слова и выражения
Этапы занятия: 2. Развитие устной речи (25 минут): – разделить студентов на пары и дать им карточки с вопросами на тему «Путешествия» (например, «Какое твое любимое место для отдыха?», «Как ты планируешь свое путешествие?», «Что ты обязательно берешь с собой в дорогу?» и т. д.); – попросить студентов задавать друг другу вопросы и отвечать на них, используя ключевые слова и выражения, записанные на доске; – поочередно спрашивать пары, чтобы они поделились интересным моментом из своего диалога с остальными студентами
Этапы занятия: 3. Развитие письменной речи (25 минут): – дать студентам листы бумаги и ручки; – попросить студентов написать эссе на тему «Мое идеальное путешествие»; – обсудить со студентами критерии оценки эссе (например, соответствие теме, структура, богатство словарного запаса, грамматическая правильность и т. д.); – дать студентам 15 минут на написание эссе, а затем 10 минут на чтение и корректировку
Этапы занятия: 4. Общий обзор и закрепление материала (25 минут): – попросить некоторых студентов прочитать свои эссе вслух и обсудить их с остальными студентами, используя критерии оценки; – сделать краткий обзор ключевых слов и выражений, которые были записаны на доске в начале урока; – спросить студентов, что они узнали нового на тему «Путешествия» и что им показалось интересным; – поблагодарить студентов за их участие и активность на уроке
Этапы занятия: 5. Оценка занятия (5 минут): – устная речь: оценивается по степени участия студентов в диалогах, использованию ключевых слов и выражений, грамматической правильности; – письменная речь: оценивается по соответствию теме, структуре, богатству словарного запаса, грамматической правильности; – участие и активность: оценивается по степени участия студентов в обсуждениях, диалогах и других видах деятельности на уроке

актуальность и позволяет раскрыть имеющиеся коммуникативные навыки студентов, например, поделиться опытом путешествий, отметив преимущества и недостатки разных способов путешествия, а также описывая популярные туристические места и маршруты. Говоря о цели занятия по иностранному языку, обозначенной чат-ботом, необходимо сказать, что поставленная цель представляет

собой комплексное развитие умений письма и говорения, формирования лексических и грамматических навыков, что, с одной стороны, является методически правильным, а с другой – вполне достижимым в рамках одного занятия. Из очевидных преимуществ сгенерированного сценария стоит отметить тайм-менеджмент, позволяющий следить за отдельными этапами проведения занятия по

иностранному языку. Чат-бот Mistral корректно распознает длительность занятия в вузе, которая составляет 90 минут аудиторного времени. Также чат-бот Mistral предлагает перечень оборудования, необходимого для проведения занятия по иностранному языку. Сам по себе тот факт, что чат-бот способен включать данный пункт в учебный сценарий, является неоспоримым достоинством, однако, его наполнение может вызывать определенные вопросы ввиду неоснащенности учебных аудиторий требуемым оборудованием.

Далее сценарий учебного занятия по иностранному языку представлен в виде пошагового алгоритма, состоящего из пяти этапов. На первом этапе (введение в тему) предлагается провести презентацию по теме занятия и организовать мини-дискуссию, в результате которой будет необходимо составить активный вокабуляр. С методической точки зрения данный этап позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность студентов и погрузить в тему занятия на основе имеющихся у них личного опыта, интересов и увлечений. Временное ограничение в десять минут вполне достаточно для проведения этого этапа. Второй этап (развитие устной речи) предполагает разделение студентов на пары или мини-группы с целью обсуждения предоставленных им вопросов, указанных в раздаточном материале. Причем дискуссия из мини-групп впоследствии перерастает в общую дискуссию всей учебной группы, что в свою очередь позволяет взаимодействовать со всеми субъектами учебного процесса. Выделенные на второй этап двадцать пять минут аудиторного времени кажутся излишними и скорее будут использоваться в ущерб последующим этапам обучения. На третьем этапе (развитие письменной речи) чат-бот Mistral предлагает обучающимся составить эссе по теме занятия. К преимуществам следует отнести, что перед составлением эссе педагог знакомит обучающихся с критериями оценки.

Спорными моментами выступают отсутствие ограничения количества используемых

слов в эссе и временной промежуток, выделенный на данный этап. Согласно сценарию на составление эссе отводится всего лишь пятнадцать минут, а оставшиеся десять минут – на чтение и внесение корректировок. Безусловно, в данном случае видится необходимым увеличение аудиторного времени, отводимого на развитие умений письма за счет пересмотра временного промежутка на предыдущем этапе обучения. На четвертом этапе (общий обзор и закрепление материала) студенты читают вслух составленные эссе и обсуждают результаты учебной деятельности: делятся мнениями, конкретизируют изученный лексический и грамматический материал. Времени, отведенного на проведение четвертого этапа, вполне достаточно, что отвечает главной цели занятия по иностранному языку. На пятом (оценочном) этапе педагог иностранного языка проводит оценку учебной деятельности в соответствии с обозначенными критериями, которые не являются четкими и обоснованными, не имеют градации.

Анализ данного сценария показал, что чат-бот Mistral способен сгенерировать так называемый шаблон сценария для учебного занятия по иностранному языку, который может использоваться начинающими педагогами в качестве основы для наполнения его методическими компонентами. В частности, чат-бот Mistral не обозначил в первоначальном сценарии такие компоненты, как задачи, прогнозируемые трудности, методы и организационные формы обучения, содержание обучения, вариативность форматов учебных материалов, комплекс учебных упражнений и коммуникативных заданий, способы управления учебным процессом, ссылки на основные и дополнительные информационные источники, домашнее задание, средства контроля и оценки. Однако все перечисленные компоненты чат-бот Mistral может добавить в сценарий учебного занятия при отдельном запросе либо при более полном первоначальном промпте, например «План занятия по иностранному языку для студентов 1 курса языкового вуза. Укажи компоненты:

цель, задачи, средства, методы обучения, содержание обучения, домашнее задание». При таком подходе возможность получения качественного сценария учебного занятия по иностранному языку становится выше, но в большинстве случаев требует корректировки со стороны педагога и пересмотра некоторых компонентов. Например, в ходе проведения исследования студенты отметили, что сгенерированные сценарии являются слишком примитивными и не отвечают основной цели обучения иностранному языку. Некоторые студенты столкнулись с проблемой при подборе дополнительной литературы по теме занятия, так как чат-бот предлагал им несуществующие учебные пособия вымышленных авторов. В результате факт-чекинга было выявлено, что почти половина сгенерированной информации не соответствует действительности.

Использование технологий генеративного искусственного интеллекта имеет свои сильные и слабые стороны, как и любые средства обучения, которые педагог иностранного языка может применять при организации и проведении учебного занятия. Так, среди проблем, с которыми может столкнуться педагог иностранного языка во время планирования урока иностранного языка с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта, следует выделить следующие моменты.

1. Низкий уровень ИКТ компетенции как со стороны педагога, так и со стороны обучающихся. У педагогов иностранного языка низкий уровень ИКТ компетенции встречается все реже и реже, поскольку в результате процессов информатизации и цифровизации подготовка педагогов к работе с современными технологиями выступает одним из основных профессиональных требований. Однако даже если педагог умеет обращаться с этими технологиями, не существует никакой гарантии, что в процессе учебной деятельности он будет применять современные средства обучения. Что же касается отсутствия навыков работы с технологиями искусственного интеллекта у обучающихся,

то тут на плечи педагога ложится дополнительная задача, а именно необходимость обязательного проведения инструктажа по работе с определенными технологиями, программами и ресурсами, которые используются во время работы на занятиях по иностранному языку или при выполнении домашней работы.

2. Низкий уровень методической компетенции, не позволяющий педагогу иностранного языка в полной мере осуществлять этап планирования ввиду отсутствия необходимых знаний, умений, навыков и опыта. Зачастую в таком случае учебный процесс становится неэффективным, не соответствует целям, задачам и потребностям обучающихся. В большинстве случаев при низком уровне методической компетенции у педагога складывается негативное отношение к новым технологиям обучения, что препятствует их интеграции в учебный процесс. Отсутствие знаний структуры учебного занятия, особенностей этапов проведения обучения, а также неспособность эффективно использовать время не позволят педагогу иностранного языка критически оценивать генерируемые учебные планы и сценарии учебных занятий.

3. Генеративность как лингводидактическое свойство технологий искусственного интеллекта. Технологии генеративного искусственного интеллекта способны создавать уникальный учебный контент: новый текст, графические изображения, аудио и видеозаписи. Однако, несмотря на то, что генеративность – это продуктивный инструмент, его использование связано с определенными рисками и ограничениями. Во-первых, генерируемый контент может содержать ошибки или неточности, о чем многие технологии генеративного искусственного интеллекта сразу предупреждают. В этой связи необходимо критически относиться к получаемой информации и проводить дополнительную проверку всех данных. Во-вторых, до сих пор актуальными остаются вопросы, связанные с этикой использования данных технологий, соблюдением информационной безопасности и авторским правом генерируемого контента.

4. Ограниченный функционал технологий генеративного искусственного интеллекта и узконаправленное применение на практике. При планировании учебного занятия по иностранному языку технологии генеративного искусственного интеллекта не позволяют полностью охватить весь круг вопросов, входящих в процесс педагогического планирования. В связи с этим приходится, например, обучать чат-бот через последующие промпты для того, чтобы он в дальнейшем выдавал более полную информацию.

С другой стороны, использование технологий генеративного искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку имеет широкий спектр преимуществ, которые стимулируют работу обучающихся и позволяют разнообразить процесс планирования занятий.

1. Развитие творческих способностей. Аспект творчества и самовыражения часто опускается педагогом при составлении плана учебного занятия, хотя именно на занятиях по иностранному языку эту составляющую можно развить как никогда в полной мере. Творчество в данном случае позволяет педагогу организовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся посредством использования актуальных и уже знакомых ему технологий, которые применяются в повседневной жизни на постоянной основе. Творческий аспект во взаимосвязи с технологиями генеративного искусственного интеллекта доказывает свою результативность через большую заинтересованность обучающихся.

2. Доступ к аутентичным материалам. Использование чат-ботов открыло доступ к развитию диалогической речи аутентичного характера. Если до этого составление диалогов в паре между обучающимися имело достаточно рутинный характер, то интеграция чат-ботов в учебный процесс повысила мотивацию обучающихся в коммуникации на иностранном языке. Использование чат-ботов в процессе обучения может стать дополнением к классическому плану занятия, направленного на развитие диалогической речи. Они позволяют смоделировать опреде-

ленные ситуации повседневного, учебного и профессионального характера, что также направлено на реализацию личностно-ориентированного подхода.

3. Усиление наглядности и визуализации обучения. Стратегия использования технологий генеративного искусственного интеллекта позволяет создавать инфографику, позволяющую обучающимся лучше понимать сложные идеи и концепции.

4. Развитие междисциплинарных навыков. Интеграция технологий генеративного искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку позволяет использовать ресурсы, которые могут быть использованы не только в целях развития коммуникативных компетенций, но и в других областях, прививая тем самым верные модели взаимодействия с информационной культурой.

5. Оперативность контроля за достижениями обучающихся. В результате того, что большое количество информации хранится в цифровом формате, организовывать и проводить оценку работы обучающихся становится значительно проще, что дает педагогу больше времени на планирование последующих занятий.

Несмотря на все перечисленные преимущества, необходимо подчеркнуть, что использование технологий генеративного искусственного интеллекта не может полностью заменить собой проверенные временем методики, а выступает лишь дополнительным средством обучения, которому по силам привнести элементы новизны и актуальности. Учебное занятие может быть спланировано на основе технологий генеративного искусственного интеллекта, но с учетом внесения в него необходимых корректировок со стороны педагога.

ВЫВОДЫ

Педагогическое планирование в современных условиях следует рассматривать, как способность педагога иностранного языка, возникающую на стыке двух компетенций: ИКТ компетенции и методической компетен-

ции. С одной стороны, интеграция современных технологий в обучение иностранному языку способствует оптимизации и интенсификации учебного процесса, во многом облегчая деятельность педагога. С другой стороны, эффективность данной интеграции напрямую зависит от уровня сформированности методической компетенции, позволяющей корректно составлять учебные планы, разрабатывать сценарии учебных занятий, проводить отбор содержания обучения.

Использование технологий генеративного искусственного интеллекта при планировании занятия по иностранному языку по-

зволяет создавать основу или шаблонные заготовки учебного плана или сценария учебного занятия, которые впоследствии обрастают методическими компонентами при непосредственном участии педагога. Данное исследование позволило выявить пригодность использования современных технологий и их применимость в педагогическом планировании, очевидные преимущества и недостатки, возможные риски. Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в методике обучения иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта.

Список источников

1. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / под науч. ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. 132 с. <https://elibrary.ru/xldywn>
2. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3-16. <https://elibrary.ru/sqwadw>
3. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития: материалы 20 Нац. науч. конф. с междунар. участием. М.: Ин-т науч. информ. по обществ. наукам РАН, 2021. Вып. 16. Ч. 1. С. 868-876. <https://elibrary.ru/zjjsen>
4. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. М.: Глосса-Пресс, 2012. 157 с. <https://elibrary.ru/vbzolh>
5. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133-149. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149>, <https://elibrary.ru/jmljrw>
6. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 25-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>
7. Евстигнеева И.А., Евстигнеев М.Н., Ключихин В.В. Обеспечение информационной безопасности студентов в процессе использования проектной методики в обучении иностранному языку в университете // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 1009-1019. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1009-1019>, <https://elibrary.ru/oownfp>
8. Сысоев П.В. Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 20-24. <https://elibrary.ru/oprcer>
9. Игна О.Н. Обучение планированию урока иностранного языка в контексте федеральных государственных образовательных стандартов как научно-методическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 7 (196). С. 66-72. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-7-66-72>, <https://elibrary.ru/ymjxit>
10. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М.: Глосса-Пресс, 2010. 182 с. <https://elibrary.ru/quxtab>
11. Титова С.В., Авраменко А.П. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 9-21. <https://elibrary.ru/pwjipf>

12. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Кн. дом «Либроком», 2013. 264 с. <https://elibrary.ru/rcnhfz>
13. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 80-90. <https://elibrary.ru/dkgzev>
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2006. 238 с.
15. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://elibrary.ru/moyjhp>
16. Hawanti S., Zubaydulloeva K.M. AI chatbot-based learning: alleviating students' anxiety in English writing classroom // Bulletin of Social Informatics Theory and Application. 2023. Vol. 7. № 2. P. 182-192. <https://doi.org/10.31763/businta.v7i2.659>
17. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
18. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
19. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60-67. <https://elibrary.ru/jqzchv>
20. Лобеева П.И. Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1467-1476. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
21. Харламенко И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 11 (163). С. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81), <https://elibrary.ru/xcdubp>
22. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 114-121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.028>
23. Соломатина А.Г. Учебные подкасты как средство развития умений говорения и аудирования учащихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 3 (95). С. 102-104. <https://elibrary.ru/ndobnz>
24. Семич Ю.И. Дидактические свойства и методические функции корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 39-49. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-39-49>, <https://elibrary.ru/yorlil>
25. Qasem F., Ghaleb M., Mahdi H.S. et al. Dialog chatbot as an interactive online tool in enhancing ESP vocabulary learning // Saudi Journal of Language Studies. 2023. Vol. 3. № 2. P. 76-86. <http://dx.doi.org/10.1108/SJLS-10-2022-0072>
26. Al-Kaisi A., Arkhangelskaya A., Rudenko-Morgun O. Voice assistants as a training tool in a foreign language class // 13th International Technology, Education and Development Conference: INTED2019 Proceedings. Valencia: IATED Academy, 2019. P. 1236-1246. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0399>
27. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструмент для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428-1442. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>

References

1. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N. et al. (2023). *Obuchenie inostrannomu yazyku na osnove tekhnologii iskusstvennogo intellekta* [Foreign Language Teaching Based on Artificial Intelligence Technologies]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 132 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xldywn>
2. Robert I.V. (2020). Digital transformation of education: challenges and opportunities for improvement. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki = Informatization of Education and Science*, no. 3 (47), pp. 3-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqwadw>
3. Robert I.V. (2021). Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: tsennostnye orientiry, perspektivy razvitiya [Digital transformation of education: value orientations, development prospects]. *Materialy 20 Natsional'noi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya»* [Proceedings of the 20th National Scientific Conference with International Participation "Russia: Trends and Prospects of Development"]. Moscow, Institute for Scientific Information on Social Sciences Publ., issue 16, pt 1, pp. 868-876. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zjjsen>
4. Evstigneev M.N. (2012). *Metodika formirovaniya kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii* [Teaching Methods for The Development of the Competence of a Foreign Language Teacher in the Field of Information and Communication Technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., 157 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vbzolh>
5. Titova S.V. (2022). The map of competencies of a foreign language university teacher in the context of digitalization of education. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 5, pp. 133-149. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149>, <https://elibrary.ru/jmljrw>
6. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2021). Distance learning technologies in foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 190, pp. 25-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>
7. Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N., Klochikhin V.V. (2022). Ensuring students' information security in the process of using the project method in foreign language teaching at the university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 1009-1019. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1009-1019>, <https://elibrary.ru/oownfp>
8. Sysoyev P.V. (2011). Informatsionnaya bezopasnost' uchashchikhsya pri rabote v obrazovatel'noi Internet-srede: sovremenniy otvet na vyzovy vremeni [Information security of students when working in an educational Internet environment: a modern response to the challenges of the time]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 10, pp. 20-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oprcer>
9. Igna O.N. (2018). Training to planning a foreign language lesson in the context of federal state educational standards as a scientific-methodical problem. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 7 (196), pp. 66-72. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-7-66-72>, <https://elibrary.ru/ymjxit>
10. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2010). *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologii* [Methods of Foreign Language Teaching Using New Information and Communication Internet Technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., 182 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/quxtab>
11. Titova S.V., Avramenko A.P. (2013). The evolution of training aids in teaching foreign languages, from computers to smartphones. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwjipf>
12. Sysoyev P.V. (2013). *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom" Publ., 264 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rcnhfz>
13. Evstigneev M.N. (2020). Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantsionnykh tekhnologii na sovremennom ehtape [The competence of a foreign language teacher in the field of using distance learning technologies at the present stage]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 80-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dkgzev>

14. Solovova E.N. (2006). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of Foreign Languages Teaching]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 238 p. (In Russ.)
15. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 46-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://elibrary.ru/moyjhp>
16. Hawanti S., Zubayduloevna K.M. (2023). AI chatbot-based learning: alleviating students' anxiety in English writing classroom. *Bulletin of Social Informatics Theory and Application*, vol. 7, no. 2, pp. 182-192. <https://doi.org/10.31763/businta.v7i2.659>
17. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
18. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://elibrary.ru/abfjqp>
19. Avramenko A.P., Tarasov A.A. (2023). Artificial intelligence speech recognition technologies for the development of speaking skills within the unified state exam preparation. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 60-67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jqzchv>
20. Lobeeva P.I. (2023). The didactic potential of using chatbots in teaching and learning English phrasal verbs. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1467-1476. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
21. Kharlamenko I.V. (2016). Using wiki-technologies as a tool for creating collaborative glossary of special terms by science students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 21, no. 11 (163), pp. 73-81. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81), <https://elibrary.ru/xcdubp>
22. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2015). The development of students' discourse skills via modern information and communication technologies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 200, pp. 114-121. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.028>
23. Solomatina A.G. (2011). Development of speaking and listening skills via learners' podcasts. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 3 (95), pp. 102-104. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ndobnz>
24. Semich Yu.I. (2018). Didactic properties and methodical functions of corpus technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 39-49. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-39-49>, <https://elibrary.ru/yorlil>
25. Qasem F., Ghaleb M., Mahdi H.S. et al. (2023). Dialog chatbot as an interactive online tool in enhancing ESP vocabulary learning. *Saudi Journal of Language Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 76-86. <http://dx.doi.org/10.1108/SJLS-10-2022-0072>
26. Al-Kaisi A., Arkhangelskaya A., Rudenko-Morgun O. (2019). Voice assistants as a training tool in a foreign language class. *INTED2019 Proceedings "13th International Technology, Education and Development Conference"*. Valencia, IATED Academy Publ., pp. 1236-1246. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0399>
27. Evstigneev M.N. (2023). Twee neural network as a new tool for English language teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1428-1442. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442>, <https://elibrary.ru/hwajhp>

Информация об авторе

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

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

Scopus ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Поступила в редакцию 14.03.2024

Одобрена после рецензирования 06.06.2024

Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

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

<https://orcid.org/0000-0003-2664-9134>

Scopus ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Received 14.03.2024

Approved 06.06.2024

Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 372.881.1+371.398

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-635-647>



Особенности изучения и реализации технологий геймификации в практике преподавания иностранного языка

Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА , Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА *

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

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

*Адрес для переписки: tatyana_bort@mail.ru

Актуальность. Рассмотрено развитие технологий геймификации в практике педагогической деятельности. Проанализирован процесс становления и развития концепций геймификации в отечественной и зарубежной педагогике, выявлены основные подходы к спецификации термина «геймификация», подчеркнуто, что геймификация, в отличие от многих игровых практик, имеет неимитационный характер, где на основе определенных правил достигается учебный результат.

Материалы и методы. Представлен обзор результатов зарубежных эмпирических исследований геймификации, показаны выявленные положительные эффекты применения технологии и перспективные направления ее изучения.

Результаты исследования. Выделены структурный и содержательный виды геймификации, включающие основные элементы и механизмы данной педагогической технологии. Подчеркнут потенциал педагогической технологии в области мотивационной направленности, вовлечения и погружения обучаемых в образовательный процесс. Выявлены отличительные черты и возможные негативные тенденции применения геймификации в образовательном процессе.

Выводы. Технологии геймификации позволяют реализовать большинство дидактических принципов и реализовать социокультурную, коммуникативную, саморазвития, терапевтическую, коррекционную и развлекательную педагогические функции.

Ключевые слова: геймификация, педагогические технологии, лингводидактика, методика преподавания иностранного языка

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Долженкова М.И., Бортникова Т.Г. Особенности изучения и реализации технологий геймификации в практике преподавания иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 635-647. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-635-647>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-635-647>

Features of studying and implementing gamification technologies in the practice of teaching a foreign language

Marina I. DOLZHENKOVA , Tatyana G. BORTNIKOVA *

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

*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru

Importance. The development of gamification technologies in the practice of teaching activities is considered. The process of formation and development of gamification concepts in domestic and foreign education is analyzed, the main approaches to the specification of the term “gamification” are identified, it is emphasized that gamification, unlike many gaming practices, has a non-imitation nature, where, based on certain rules, an educational result is achieved.

Materials and Methods. An overview of the results of foreign empirical studies of gamification is presented, the identified positive effects of technology application and promising directions of its study are shown.

Results and Discussion. Structural and content types of gamification are identified, including the main elements and mechanisms of this pedagogical technology. The potential of pedagogical technology in the field of motivational orientation, involvement and immersion of students in the educational process is emphasized. The distinctive features and possible negative trends in the use of gamification in the educational process are identified.

Conclusion. Gamification technologies make it possible to implement most didactic principles and implement sociocultural, communicative, self-development, therapeutic, correctional and entertaining pedagogical functions.

Keywords: gamification, pedagogical technologies, linguodidactics, methods of teaching a foreign language

Conflict of Interests. Authors declare no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Dolzhenkova, M.I., & Bortnikova, T.G. (2024). Features of studying and implementing gamification technologies in the practice of teaching a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 635-647. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-635-647>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Идеи применения игровых технологий в образовании возникли еще в XVII веке. Достаточное обоснование они получили в отечественных трудах классиков психологии и педагогики – К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др. Однако особую актуальность и популярность данные концепции получили в XXI веке.

Понятие «геймификация» впервые начал использовать в своей профессиональной деятельности американский программист Н. Пеллинг¹ в 2002 г. и определил ее как определенную бизнес-стратегию, которая внедряет элементы игрового дизайна в неигровую среду для управления поведением поль-

¹ Pelling N. The (short) prehistory of “gamification” // Funding Startups (& other impossibilities). 2011. 9 August. URL: <http://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> (accessed: 28.02.2024).

зователей. Широкое использование геймификации в педагогическом процессе начинается с 2011 г. Благодаря разработкам М. Поренски и К. Каппа в научный педагогический оборот был введен термин *геймификация* или *игрофикация*. К. Капп трактовал его как «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование, что предполагает «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [1, р. 10-15].

Тем самым геймификация предполагает использование определенных элементов игры в образовательно или профессионально значимых (не развлекательных) контекстах; применение элементов игры, принципов и технологий разработки игр в неигровых целях [2].

Геймификация по К. Вербаху – «...это использование игровой механики и игрового мышления для решения неигровых задач и вовлечения людей в какой-либо процесс» [3].

В отличие от игры, геймификация имеет неимитационный характер, отличается от многих игровых практик (традиционная игра, ролевая игра, симуляция), в рамках которых участники руководствуются определенными ролями или правилами, достигая при этом определенного результата, не связанного с образовательными или трудовыми целями.

Геймификация отличается от игры тем, что в ней ставятся как игровые, так и образовательные цели, она предполагает наличие внеигровой серьезной цели при отсутствии непосредственно игрового процесса: это специфическая технология организации всего учебного процесса и средство образовательной деятельности. Посредством геймификации интегрируются элементы игры, игровые технологии и игровой дизайн в направлении качественного преобразования организации учебного процесса, способствующего активизации и концентрации внимания, стимулирования интереса и моделирования желаемого поведения обучаемых.

Обучаемые вовлекаются и погружаются в определенную деятельность, остающуюся

для них реальностью, при этом стимулируется формирование толерантности, критического мышления, развитие коммуникативных компетенций, навыков командного взаимодействия. Геймификация в образовательном процессе существенно (до 90 %) оптимизирует восприятие и запоминание информации, активизирует творческие способности и возможности личности, в том числе за счет полученного удовольствия, использования механизмов импровизации и соревновательности–соперничества. Эффективно преодолевается атихифобия (боязнь совершения ошибок), поскольку обучающая среда геймификации допускает ошибки (нивелирует их негативные последствия), побуждает переосмысление ошибок и обучение на повторяющихся неудачах, стимулирует нестандартное мышление и развивает самоконтроль.

Системное рассмотрение феномена геймификации исследователями привело к разнообразию подходов к его структурно-функциональному анализу.

Так, К. Капп выделил два вида геймификации: структурную (использование различных игровых элементов в учебном процессе) и содержательную (построение всего процесса обучения на определенном игровом сюжете или по определенным правилам) [1].

К. Вербах и Д. Хантер предложили трехуровневую структурную типологию игровых элементов: *динамика* (общие аспекты геймификационной системы, такие как временные ограничения, тема, сюжет, эмоции, взаимоотношения); *механика* (зарабатывание баллов, бонусов, очков, виртуальных наград, статусов, продвижение на следующий уровень, преодоление испытаний, обеспечение сотрудничества и обратной связи) и *компоненты игры* (зарабатываемые очки (points), переход на более высокий уровень и его критерии, «бейджи» (badges), которые выдаются за высокие или низкие результаты, аватары, доски достижений/лидеров (leader boards) и др.) [3].

Предложен также шестикомпонентный состав элементов геймификации, включающий:

1) мотивацию (обучаемые должны быть заинтересованы не только в получении результата, но и в самом процессе игры, для чего вводится система поощрений, рейтингов, статусов и привилегий);

2) вовлечение (предполагает заинтересованность всех участников игрового процесса, соответствующего индивидуальным возрастным и психолого-педагогическим особенностям обучающихся);

3) систему целей (четко структурированная и заранее обозначенная система целей и задач как основа построения стратегии развития игрового сюжета и выбор всех остальных компонентов игры);

4) прогресс (стимулирование и мотивирование творческого продвижения участников посредством последовательно усложняющихся и более высоко оцениваемых заданий);

5) обратную связь и награды (наглядный рейтинг, подведение промежуточных итогов, дополнительные баллы за активность на уроке);

6) удовольствие от процесса (благоприятная атмосфера стимулирования активности и заинтересованности обучаемых, их вовлеченности в игровой процесс).

Г.И. Кириллова предложила адаптированную структуру элементов геймификации, включающую:

1) баллы – вознаграждения, которые участник получает за выполнение определенных действий в процессе обучения;

2) бейджи – награды, предназначенные для измерения активности участников процесса;

3) рейтинги – наглядные показатели, которые отображают успехи участников;

4) уровни – статусы, которых участники могут достигать посредством своих действий в процессе обучения;

5) лидерборды – таблицы, на которых обозначаются участники, занимающие лидирующие позиции;

6) интерактивные элементы – всевозможные элементы визуализации процесса;

7) дайджесты успеха – тематические информационные продукты (цит. по: [4, с. 204]).

Исходя из этого, игровые технологии предполагают использование следующих элементов/механизмов:

1) знаки отличия (значки, медали, кубки, бейджики и т. п.), которые используются для фиксации особых достижений обучаемого, которые, чаще всего, следует собирать и демонстрировать;

2) баллы или виртуальные валюты, поощряющие продвижение и показывающие достижения обучаемых, постепенно совершенствующихся и усложняющихся;

3) четкие временные рамки (урок, тема, модуль и т. д.);

4) применение системы поощрений и штрафов;

5) применение игровых уровней, свидетельствующих о достижениях обучаемого и стимулирующих дух соперничества;

6) создание рейтинговых таблиц (таблиц лидеров), отражающих успехи обучаемых (важно, чтобы они способствовали здоровой конкуренции, развивали чувства товарищества, сотрудничества и взаимопомощи).

В технологии геймификации возможна реализация большинства дидактических принципов: сознательности и активности обучаемых (обеспечение мгновенной обратной связи, возможности оценивания и самооценивания); наглядности (через применение мультимедийных, 3D-технологий, технологий дополненной реальности и других технологий, создающих эффект присутствия); последовательности и систематичности (на основе постепенного иерархичного усложнения условий игры и игрового материала); индивидуализации обучения (посредством выстраивания индивидуальной траектории и скорости усвоения учебного материала каждым обучаемым); доступности и посильности (возможность самостоятельного выбора сложности учебного материала); прочности (посредством задействования эмоциональной сферы обучаемого).

При организации процесса геймификации также очень часто используются принципы бихевиоризма, позволяющие выстроить дидактическую схему «действие – обратная связь – реакция», эффективно мотивирующую учебную деятельность.

Важнейшим принципом механизма геймификации также является пропорциональность вознаграждения результативности, в силу которого для ученика обеспечивается индивидуальное чувство справедливости и не возникает асимметрии (положительной или отрицательной) в оценке обученности.

Геймификация выполняет следующие педагогические функции.

1. Социокультурная функция (знакомство с культурой, менталитетом, обычаями и традициями, духовными ценностями другого народа, овладение навыками взаимодействия в игровом процессе).

2. Коммуникативная функция (овладение навыками разрешения конфликтных ситуаций без агрессии и насилия; толерантности, понимания и принятия особенностей иной культуры).

3. Функция самореализации (игра как процесс и важное условие для реализации себя как личности, посредством поддержания духа соперничества, стремления к достижению поставленных целей).

4. Терапевтическая функция (в игровом процессе возникают новые социальные отношения, оказывающие терапевтический эффект, поскольку помогают разрешить сложные вопросы и преодолеть трудности, возникающие в жизни, в коллективе).

5. Коррекционная функция (участники игры находятся в равных позициях, вне зависимости от уровня развития способностей или компетенций, различаются лишь ролями и разными линиями развития сюжета).

6. Развлекательная функция (в игровом процессе возникает защитный механизм дружелюбной атмосферы, способствующей достижению душевного равновесия, обретению уверенности и получению удовольствия от игры).

Отличительными чертами геймификации в образовательном процессе являются:

- оперативная обратная связь;
- насыщение учебного занятия развлекательными и гедонистическими аспектами;
- мониторинг и фиксация продвижения обучаемых посредством соответствующих индикаторов;
- создание многообразных коммуникативных ситуаций и продуктивное взаимодействие;
- эффективное управление играющими (активная организация поведения обучаемых);
- ощущение обучающимися себя в качестве субъектов образовательного процесса;
- эмоциональная трансформация образовательного процесса посредством особой непринужденной, дружелюбной, комфортной игровой атмосферы, способствующей эмоциональному расслаблению, снижению боязни неудачи и стимулирующей учеников к новым попыткам и творчеству;
- повышается интерес, внимание и внутренняя мотивация аудитории к обучению;
- обучающиеся могут применить различные дидактические стратегии посредством использования ролей различных персонажей или аватаров;
- присутствие духа соревновательности активизирует обучающихся, а стремление победить актуализирует дополнительные творческие ресурсы и возможности учеников;
- эффективная реализация механизмов поощрения (где внешнее вознаграждение преобразуется во внутреннее и приводит к личному удовлетворению ученика), что дополнительно мотивирует обучаемого;
- развитие навыков решения проблем посредством сложной системы правил, поощрение активных исследований и поисков [5, р. 25-26; 6].

В геймифицированной среде процесс обучения становится достаточно конкурентным, индивидуализированным и отслеживаемым; стимулируются самообразова-

ние, саморазвитие и творческая самореализация обучаемых, их внутренняя мотивация и общая удовлетворенность процессом обучения.

Вместе с тем внедрение геймификации таит в себе некоторые проблемы и негативные эффекты.

1. Снижение производительности (обучающиеся, привыкшие к обучению в игровой форме, трудно сосредотачиваются на предмете, хуже воспринимают традиционные формы работы). Как только новизна геймификации угасает, снижается ее положительное стимулирующее влияние. Учебная работа может превратиться в простую игру, что способствует обесцениванию изучаемого предмета.

2. Ухудшение морально-психологического климата (соревнование может привести к агрессии, соперничеству и конфликтам в группе, что требует от педагога мониторинга динамики группы и грамотного преодоления негативной конкуренции).

3. Не гарантируется возникновение и поддержание интереса и мотивации обучаемых к учебному проекту.

4. Проблема геймификации – дефицит учебного времени (до трети времени на уроке уходит на организационные вопросы, подготовку обучающихся к восприятию нового содержания, проверку домашних заданий) [7].

Помимо этого, Ф. Жабо и М. Копинска видят следующие недостатки геймификации:

1) трудности использования парной работы или взаимодействие в малых группах, что не способствует развитию навыков коммуникации или взаимодействия обучающихся;

2) возможность появления у обучающихся чувств тревожности, разочарования или дезориентированности, если игровые цели не достигаются;

3) не доказана позитивность влияния геймификации на академическую успеваемость;

4) игровая среда порождает чрезмерную конкуренцию в классе, может привести к чрезмерной индивидуализации процесса обучения;

5) сохраняется проблема цифрового разрыва или неравенства, обусловленного доступностью устройств и Интернета [8].

Достаточно дискуссионной является проблематика этапов реализации технологии геймификации. Уже упомянутые К. Вербх и Д. Хантер предложили алгоритм реализации технологии геймификации, предполагающий шесть этапов “6D”:

– define (определение цели использования геймификации);

– delineate (описание моделируемого поведения (выполняемых действий) обучаемых);

– describe (описание и понимание контингента обучаемых, способствующие совершенствованию результаты обучения);

– devise (разработка циклов активности, которые включают в себя циклы вовлечения (действие, обратная связь, мотивации) и циклы продвижения (обеспечивающие нелинейность процесса обучения, эффект неожиданности и постепенного усложнения уровней);

– don’t forget (компонент развлечения и поддержания интереса обучаемых к выполняемым заданиям);

– deploy (подбор и обоснование механизмов и компонентов, необходимых для дальнейшего продвижения игрового образовательного процесса [3].

В зависимости от показателей этого алгоритма варьируется целесообразность и эффективность использования элементов игры. В частности, уровни, как элемент геймификации, предполагают конструирование учебных курсов из тематических модулей – последовательно игровых уровней.

Р. Бартл предложил алгоритм реализации технологии геймификации, включающий четыре этапа. **Первый этап** посвящен педагогическому планированию и включает постановку учебных целей и обоснование планируемых результатов, выявление проблемных тем и пробелов в знаниях обучающихся; выбор формы работы и разработку соответствующей геймифицированной технологии; моделирование и разработку сценария игры,

правил и инструкций, определение продолжительности игры и сроков реализации.

Второй этап предполагает определение психотипа обучающегося-игрока, выявление типа игроков [9].

Третий этап, связанный непосредственно с процессом геймификации, предполагает проведение игры, применение отдельных геймификационных элементов с целью овладения компетенциями.

Четвертый этап подразумевает контроль, корректировку и рефлексия образовательного процесса, планирование дальнейшей организации геймифицированного обучения.

Другую периодизацию предложили У. Хуанг и Д. Соман:

1) первая фаза структуры состоит в том, чтобы точно определить, кто является целевой аудиторией, и какие характеристики класса и группы обучающихся следует использовать;

2) на втором этапе геймификация реализуется путем формулирования трех типов целей (общие дидактические, конкретные дидактические и поведенческие), причем от преподавателя требуется синтез этих целей;

3) третья фаза предполагает структурирование и анализ актуального опыта с последующими корректировками и дополнениями;

4) на четвертом этапе отобранные преподавателем элементы геймификации адаптируются к потребностям учебной группы [10].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Феномен геймификации привлекает огромное внимание исследователей (дизайнеров, разработчиков, психологов и специалистов по взаимодействию человека с компьютером) к изучению различных его аспектов.

Ряд исследователей на основе использования метода контент-анализа выделили важнейшие индикаторы эффективности использования технологий геймификации [11; 12], в качестве которых выступили *поведенческая вовлеченность* (затраченное время,

скорость выполнения задач, количество взаимодействий, заработанные баллы, самооценка активности); *эмоциональная вовлеченность* (чувство уверенности, тревожность, грусть, стресс, скука, любопытство, интерес, удовольствие, отношение к пережитому опыту, погружение в учебный процесс, поглощенность задачами (снижение тревожности)); *когнитивное взаимодействие* (самооценка познавательной активности); *академическая успеваемость* (диагностика до и после предварительных и последующих тестов); *мотивация* (педагогическое наблюдение и самоанализ академической эффективности, внимательности, воодушевления, удобства пользования).

Преподаватели иностранного языка отмечают, что использование на уроках технологий геймификации способствует:

1) развитию всех четырех видов деятельности обучаемых: говорение, слушание, письмо, чтение;

2) повышению вовлеченности обучаемых через привнесение здоровой конкуренции между обучающимися, повышение заинтересованности и погруженности в процесс игры, что повышает производительность и эффективное достижение целей обучения;

3) обеспечению мгновенной обратной связи, как положительной, так и отрицательной (обучающиеся следят за своим продвижением на протяжении всей игры и испытывают внутреннюю мотивацию к успешному завершению);

4) оптимальному усвоению и прочному сохранению знаний обучающимися (создается благоприятная эмоциональная среда, снимаются языковой барьер и напряжение, вследствие чего обучаемые максимально используют свой потенциал и показывают высокие результаты);

5) командообразованию, развитию навыков командной работы и сотрудничества.

Проблематике использования технологий геймификации в обучении иностранному языку посвящен комплекс интенсивных экспериментальных исследований в области лингводидактики, осуществленных отечест-

венными и зарубежными учеными [13]. В центре внимания исследователей чаще всего оказывалось влияние геймификации на эффективность усвоения материала, а также повышение уровня мотивации обучающихся к овладению иностранным языком. В частности, в качестве перспективных направлений исследования стратегии геймификации при изучении языка рассматривались целостный подход к геймифицированию педагогического процесса (в противовес простому добавлению игровых элементов); особенности внедрения отдельных игровых элементов в процесс обучения; негативные аспекты внедрения геймификации; восприятие геймификации участниками образовательного процесса и ее влияние на динамику поведения обучающихся; способы достижения оптимальной эффективности обучения при использовании геймификации. Обобщение экспериментальных данных показало, что при применении технологий геймификации используются разнообразные подходы. В ряде случаев внимание акцентировалось на автономии обучающегося, обеспечении особой образовательной среды изучения языка; стимулировании общения и совместного взаимодействия в качестве приоритетной игровой стратегии оптимизации изучения иностранного языка.

Большинство эмпирических исследований было выстроено по традиционному алгоритму и основывалось на методах беседы; интервьюирования; анкетирования; наблюдения; тестирования и экспертных оценок.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обобщение результатов отечественных и зарубежных исследователей позволило сделать вывод, что основная цель использования концепции геймификации в процессе лингводидактики состоит в том, чтобы повысить мотивацию, вовлеченность и интеграцию обучающихся с учебными материалами, методическими рекомендациями и упражнениями, что не доставляет удовольствия некоторым обучающимся, и особенно актуально

для обучаемых – детей: 74,1 % испытуемых отметили, что почувствовали особую заинтересованность в изучении иностранного языка с использованием технологий геймификации. В исследовании А. Ясмينا и Х. Салаха при анкетировании обучающихся по итогам геймифицированных занятий специально были выделены такие индикаторы, как «забавный», «мотивирующий», «полезный» и «актуальный» (цит. по: [14, р. 224]). При этом 88 % участников опроса описали свой опыт как «забавный», 54,5 % – отметили как «мотивирующий», а 63,6 % – как «полезный».

Испанские и венгерские исследователи считают, что геймификация может стать инновационным и перспективным инструментом, помогающим обучающимся преодолеть свои мотивационные трудности [8].

В контексте теории мотивации важной особенностью геймификации является то, что она предполагает дифференциацию обучения на элементы, в которых дидактические цели нередко дробятся на подцели. В частности, А. Кенéz полагает, что игру следует разрабатывать таким образом, чтобы в ней было несколько этапов, чтобы к ней можно было присоединиться или догнать ее позже; перезапустить подсчет баллов по каждой теме [15]. Такой подход препятствует восприятию обучаемыми конечной цели игры как слишком далекой и недостижимой, а также способствует тому, чтобы ученик не прерывал, продолжал игру. При этом чем больше уровней в игре, тем больше мелких целей нужно ставить для того, чтобы поддерживать динамически возрастающие положительные эмоции обучающегося.

Среди исследователей много сторонников у концепции автономности (самостоятельности) обучения, под которой понимается саморегулируемое обучение, подразумевающее не только эмоциональную, когнитивную, мотивационную и поведенческую регуляцию процесса обучения. Автономный обучающийся также может брать на себя ответственность за содержание образовательного процесса [16].

Одним из аспектов дифференциации при обучении иностранному языку является необходимость учета психолого-педагогических особенностей, характеризующих готовность обучающихся воспринимать инновационные методы и ресурсы геймификации [17]. Практика внедрения геймификации требует дифференциации обучаемых на так называемых цифровых аборигенов, «коренного поколения Сети» (хорошо владеющих компьютерными технологиями и мобильными цифровыми устройствами и «цифровых иммигрантов» (люди, рожденные вне цифровой цивилизации, но вынужденные пользоваться компьютерными технологиями). Так, М. Пренски отмечает, что цифровое поколение (цифровые аборигены) обладают совершенно иным подходом к обработке информации, что требует новых стратегий и стилей обучения, новых подходов к образованию [18]. Напротив, цифровые иммигранты не считаются продвинутыми пользователями, а следовательно, иногда довольно негативно относятся к ИКТ. Поэтому преподавателям необходимо продумать специфику обучения языку цифровых аборигенов и цифровых иммигрантов, что потребует значительных изменений в методологии, философии и содержании образования.

По результатам исследований, осуществленных малайзийскими учеными в ряде стран (Китай, Малайзия, ОАЭ, Корея, Нидерланды, Саудовская Аравия, Иран, Испания, Турция, Сингапур, Япония, Индонезия, Эквадор и др.) и основанных на методах анкетирования, наблюдения, интервьюирования, анализа методических материалов, самоанализа обучаемых, предварительного и заключительного тестирования [19], был сделан вывод, что, несмотря на некоторые недостатки, обучающиеся и преподаватели положительно относятся к использованию геймификации в преподавании иностранного языка. По их мнению, геймифицированные курсы достоверно повышают успеваемость обучающихся, их мотивацию к обучению, стимулируют интерес и вовлеченность обучающихся в изучении иностранного языка,

помогают созданию аутентичной языковой среды; способствуют совершенствованию навыков владения языком, компетентности, лучшему усвоению знаний.

Преподаватели убеждены, что геймификация эффективно повышает у обучаемых уверенность в себе, навыки учебной саморегуляции, а также положительно сказывается на совершенствовании групповой динамики класса по сравнению с контрольной группой. Обучаемые становятся более креативными, учатся работать в команде, а также развивают более сложные навыки, такие как умение решать проблемы посредством применения навыков иностранного языка для поиска необходимой информации [20].

На основе применения методик контент-анализа иракско-кипрский тандем ученых пришел к аналогичным выводам [12].

Все элементы геймификации в лингводидактике были разделены на две группы: самостоятельные элементы (уровни, значки, очки или ограничение по времени) и социальные элементы (таблицы лидеров и соревнования) [21]. Чаще всего используемыми и наиболее эффективными были признаны элементы, связанные с прохождением уровней и ограничениями по времени, превращающие процесс преподавания и изучения иностранного языка в привлекательный процесс.

Особенно активно предлагается использовать специальные методы и технологии лингводидактики, в том числе медиатехнологии и инструменты голографической технологии, а также технологии дополненной реальности, которые позволяют интегрировать и сочетать в образовательной среде реальные и виртуальные объекты (такие как текст, звук, изображение, трехмерные объекты или анимация) [14]. Обеспечение интерактивного взаимодействия с анимированными объектами повышает мотивацию и оптимизирует степень усвоения учебных материалов.

В частности, используемый игровой обучающий инструмент “Explorer” использует набор элементов, включающий аватары, квесты и значки. Взаимодействия осуществляют-

ся в форме видео- и аудиозаписей или письменного текстового ответа, а квесты (основанные содержательно на вымышленной виртуальной охоте за сокровищами и взаимодействии с виртуальными персонажами) предполагают выполнение различных заданий, связанных с отбором виртуальных объектов, фотографирование определенных объектов и исследование конкретных мест на карте.

Таким образом, геймификация в иноязычном образовании предполагает получение следующего континуума возможных преимуществ:

- обучаемые ощущают себя субъектами собственного процесса обучения;
- на занятии складывается более непринужденная атмосфера, что сказывается на отношении к неудаче, обучаемые могут просто попробовать вновь выполнить задание;
- обучаемые получают больше удовольствия в процессе учебного занятия;
- обучение становится видимым и фиксируемым с помощью индикаторов продвижения (прогресса);
- обучаемые активно демонстрируют внутреннюю мотивацию к обучению;
- обучаемые могут применить различные учебные стратегии посредством использования разных ролевых функций, аватаров (персонажей);
- обучаемые часто чувствуют себя более комфортно в игровой среде.

Геймификация в лингводидактике обеспечивает тот уровень дифференциации, который поддерживает и удовлетворяет индивидуальные потребности человека в процессе обучения: обучающиеся могут совершенствоваться в своем индивидуальном темпе, ин-

дивидуализируется их оценка, на их мотивацию значительно влияют уже сформированные навыки и способности, которые подкрепляются самой геймификацией. На мотивацию обучаемых также существенно влияет возможность наверстывать упущенное и сотрудничать, а также проходить уровни индивидуально. Тем самым хорошо разработанная игра способна адаптировать задания в соответствии со способностями обучающихся, чтобы первые не представлялись обучаемым слишком простыми или слишком сложными.

Вместе с тем мы предостерегаем, что не следует делать геймификацию обязательной; геймифицированное приложение может стать некорректным, если рассчитано не на ту аудиторию, кроме того, не все пользователи предпочитают геймифицированные приложения.

ВЫВОДЫ

Обобщение результатов исследования позволяет сделать вывод, что перспективными направлениями изучения стратегии геймификации в изучении языка могут стать функционирование отдельных игровых элементов в процессе обучения; влияние геймификации на изменение поведения в процессе обучения, негативное влияние геймификации на обучающихся, целостный подход к геймифицированию процесса обучения, а не простое добавление игровых элементов, восприятие участниками образовательного процесса применения геймифицированных технологий обучения, способы достижения оптимальной эффективности при использовании геймификации.

Список источников

1. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012. 336 p.
2. Sailer M., Hense J., Mandl H., Klevers M. Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. Interaction Design and Architecture(s) // Journal-IxD&A. 2013. Vol. 19. P. 28-37. <https://doi.org/10.55612/s-5002-019-002>
3. Вербих К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 224 с.

4. Гайнутдинова Т.Ю. Базовые позиции применения геймификации и робототехники в подготовке педагогов в вузе // 4 Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань: Центр инновац. технологий, 2019. С. 200-205. <https://elibrary.ru/isiiae>
5. Reiners T. Gamification in education and business. N. Y.: Springer, 2015. 697 p.
6. Абдрафикова А.Р. Эффективность внедрения и использования интернет-ресурсов на основе информационно-коммуникационных технологий (на примере интернет-ресурсов) // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 6 (60). С. 112-114. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.60.090>, <https://elibrary.ru/yttheb>
7. Новикова Л.В., Цысь А.В. Игрофикация в образовательном дискурсе в аспекте обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 6. С. 1938-1943. <https://doi.org/10.30853/phil210305>, <https://elibrary.ru/rambkv>
8. Szabó F., Kopinska M. Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction // Hungarian Educational Research Journal. 2023. № 5. P. 418-428. <https://doi.org/10.1556/063.2023.00202>
9. Bartle R.A. Designing Virtual Worlds. Indianapolis: New Riders, 2003. 768 p.
10. Huang W.H., Soman D. A Practitioner's guide to gamification of education: research report series behavioural economics in action. Toronto: Rotman School of Management University of Toronto, 2013. 29 p.
11. Luo Zhanni L. The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review // Behavioral Sciences. 2023. Vol. 13. Issue 4. P. 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
12. Al-Dosakee K., Ozdamli F. Gamification in teaching and learning languages: a systematic literature review // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2021. № 13 (2). P. 559-577. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
13. Гераскевич Н.В., Нургалиева В.Ю. Геймификация процесса развития языковой компетенции в иноязычном школьном образовании // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (82). С. 86-94. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.82.1.009>, <https://elibrary.ru/hcufdl>
14. Alomair Y., Hammami S. A review of gamified techniques for foreign language learning // Journal of Educational Research and Reviews. 2019. Vol. 7 (11). P. 223-238. https://doi.org/10.33495/jerr_v7i11.19.150
15. Kenéz A. Gamification – A játékok alkalmazása a marketingben és a marketingoktatásban // Marketing and Management. 2015. № 49 (4). P. 36-51.
16. Prievara Tibor. A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Budapest: Neteducatio Kft., 2015. 224 p.
17. Crook C. The “digital native” in context: Tensions associated with improving Web 2.0 practices into the school setting // Oxford Review of Education, 2012. Vol. 38 (1). P. 63-80. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577946>
18. Prensky M. Digital natives, digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9 (5). P. 1-6.
19. Zhang S., Hasim Z. Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 13. P. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>
20. Шокарев К.В. Геймификация как метод повышения мотивации студентов высших учебных заведений в преподавании иностранного языка на примере английского языка // Образование и право. 2020. № 5. С. 208-214. <https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-10537>, <https://elibrary.ru/fawrpy>
21. Lee S., Lim S. Gamification on phrase building training application // International Journal of Software Engineering and Its Applications. 2015. Vol. 9 (3). P. 183-194. <http://dx.doi.org/10.14257/ijseia.2015.9.3.18>

References

1. Kapp K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA, Pfeiffer Publ., 336 p.
2. Sailer M., Hense J., Mandl H., Klevers M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. Interaction Design and Architecture(s). *Journal-IxD&A*, vol. 19, pp. 28-37. <https://doi.org/10.55612/s-5002-019-002>
3. Werbach K., Hunter D. (2015). *Vovlekai i vlastvui. Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa* [For the Win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business]. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ., 224 p. (In Russ.)

4. Gainutdinova T.Yu. (2019). Basic positions of gamification and robotics implementation in the process of teacher training at the university. *Sbornik statei uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «4 Andreevskie chteniya: sovremennye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti»* [Collection of Works by Participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “4 St. Andrew’s Readings: Modern Concepts and Technologies of Creative Personal Development”]. Kazan, Center for Innovative Technologies Publ., pp. 200-205. (In Russ.) <https://elibrary.ru/isiiae>
5. Reiners T. (2015). *Gamification in Education and Business*. New York, Springer Publ., 697 p.
6. Abdrafikova A.R. (2017). Efficiency of introduction and use of internet resources and information and communication technologies (on the example of internet resources Duolingo, Lingualeo, Eliademy and Stepic). *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no 6 (60), pp. 112-114. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.60.090>, <https://elibrary.ru/yttheb>
7. Novikova L.V., Tsys' A.V. (2021). Gamification in educational discourse in the aspect of foreign language teaching. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 6, pp. 1938-1943. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/phil210305>, <https://elibrary.ru/rambkv>
8. Szabó F., Kopinska M. (2023). Gamification in foreign language teaching: a conceptual introduction. *Hungarian Educational Research Journal*, no. 5, pp. 418-428. <https://doi.org/10.1556/063.2023.00202>
9. Bartle R.A. (2003). *Designing Virtual Worlds*. Indianapolis, New Riders Publ., 768 p.
10. Huang W.H., Soman D. (2013). *A Practitioner's guide to Gamification of Education: Research Report Series Behavioural Economics in Action*. Toronto, Rotman School of Management University of Toronto Publ., 29 p.
11. Luo Zhanni L. (2023). The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review. *Behavioral Sciences*, vol. 13, issue 4, pp. 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
12. Al-Dosakee K., Ozdamli F. (2021). Gamification in teaching and learning languages: a systematic literature review. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, no. 13 (2), pp. 559-577. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/436>
13. Geraskevich N.V., Nurgalieva V.Yu. (2023). Gamification of the process of language competence development in foreign language school education. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, no. 1 (82), pp. 86-94. (In Russ.) <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.82.1.009>, <https://elibrary.ru/hcufdl>
14. Alomair Y., Hammami S. (2019). A review of gamified techniques for foreign language learning. *Journal of Educational Research and Reviews*, vol. 7 (11), pp. 223-238. https://doi.org/10.33495/jerr_v7i11.19.150
15. Kenéz A. (2015). Gamification – A játékok alkalmazása a marketingben és a marketingoktatásban. *Marketing and Management*, no. 49 (4), pp. 36-51. (In Hung.)
16. Prievara Tibor. (2015). *A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Budapest, Neteducatio Kft Publ., 224 p. (In Hung.)
17. Crook C. (2012). The “digital native” in context: Tensions associated with improving Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, vol. 38 (1), pp. 63-80. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577946>
18. Prensky M. (2001). Digital natives, digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9 (5), pp. 1-6.
19. Zhang S., Hasim Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>
20. Shokarev K.V. (2020). Gamification as a method of increasing motivation of higher education students in teaching a foreign language on the example of English language. *Obrazovanie i pravo = Education and Law*, no. 5, pp. 208-214. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-10537>, <https://elibrary.ru/fawrpy>
21. Lee S., Lim S. (2015). Gamification on phrase building training application. *International Journal of Software Engineering and Its Applications*, vol. 9 (3), pp. 183-194. <http://dx.doi.org/10.14257/ijseia.2015.9.3.18>

Информация об авторах

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

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

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

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

Поступила в редакцию 27.03.2024

Получена после доработки 22.05.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Information about the authors

Marina I. Dolzhenkova, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

Tatyana G. Bortnikova, Dr. habil (Culturology), Professor, Professor of Foreign Philology and Applied Linguistics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

Received 27.03.2024

Revised 22.05.2024

Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>



Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода

Антон Алексеевич БЕЛЯЕВ 

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

Актуальность. Владение профессиональным иностранным языком на современном этапе выступает одним из ключевых требований, определяющих конкурентоспособность на рынке труда. Сформированность профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции медицинских специалистов открывает им доступ к профильным исследованиям и журналам, поскольку большая их часть публикуется исключительно на английском языке. Однако на практике при получении медицинского образования в ординатуре основное внимание уделяется изучению естественнонаучных дисциплин, в то время как изучение иностранного языка носит второстепенный характер. Используя интегрированный подход в обучении, становится возможным организовать более эффективный учебный процесс через комплексное изучение предметной дисциплины и иностранного языка в едином образовательном пространстве. Цель исследования – выявить психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Методы исследования. Исследование проводилось с применением теоретических и эмпирических методов, позволяющих изучить и проанализировать научно-методическую литературу на тему организации обучения иностранному языку на основе интегрированного предметно-языкового подхода. Анализ литературы позволил выявить определенные закономерности, актуализирующие необходимость соблюдения ряда психологических и педагогических условий при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. С опорой на имеющиеся исследования были обобщены внешние и внутренние факторы, лежащие в основе психологических и педагогических условий, направленных на оптимизацию учебного процесса.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования были выявлены следующие психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода: 1) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; 2) владение ординаторами профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; 4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы.

Выводы. Процесс обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации не является аксиоматичным явлением, поэтому находится в непосредственной зависимости от ряда психологических и педагогических условий. Выявленные психологические и педагогические условия носят рекомендательный характер и выступают отправной точкой для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. Результаты исследования могут быть использованы в методике обучения иностранным языкам студентов медицинских направлений подготовки и ординаторов.

Ключевые слова: интегрированный подход, интегрированный предметно-языковой подход, CLIL, ординатура, иноязычная профессиональная коммуникация

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Беляев А.А. Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 648-663. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>

Psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach

Anton A. BELYAEV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

aragon_rw@mail.ru

Importance. Proficiency in a professional foreign language at the present stage is one of the key requirements determining competitiveness in the labor market. The formation of professional foreign-language communicative competence of medical specialists gives them access to specialized research and journals, since most of them are published exclusively in English. However, in practice, when receiving medical education in residency, the main attention is paid to the study of natural sciences, while learning a foreign language is of secondary importance. Using an integrated approach to learning, it becomes possible to organize a more effective educational process through a comprehensive study of a subject discipline and a foreign language in a single educational space. The purpose of this work is to identify the psychological and pedagogical conditions of training residents of foreign language professional communication based on an integrated approach.

Research Methods. The study was conducted using theoretical and empirical methods that allow to study and analyze scientific and methodological literature on the organization of foreign language teaching based on an integrated subject-language approach. The analysis of the literature revealed certain patterns that actualize the need to comply with a number of psychological and pedagogical conditions when teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. Based on the available research, the external and internal factors underlying the psychological and pedagogical conditions aimed at optimizing the educational process were summarized.

Results and Discussion. In the course of the conducted research, the following psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach were identified: 1) motivation of residents to study professional English; 2) possession of professional foreign language competence by residents at the Advanced Mid level on the ACTFL scale; 3) formation of an integrated course of professional foreign language communicative competence and competence in the field of professional communication by the teacher; 4) the methodological dominant in the educational process are professionally oriented cases.

Conclusion. The process of teaching residents of foreign language professional communication is not an axiomatic phenomenon, therefore it is directly dependent on a number of psychological and pedagogical conditions. The identified psychological and pedagogical conditions are of a recommendatory nature and act as a starting point for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. The results of the study can be used in the methodology of teaching foreign languages to medical students and residents.

Keywords: integrated approach, integrated subject-language approach, CLIL, residency, foreign language professional communication

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Belyaev, A.A. (2024). Psychological and pedagogical conditions for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 648-663. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-648-663>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В условиях расширения международного сотрудничества в медицинской отрасли актуальность изучения иностранного языка ординаторами не вызывает сомнений. Английский язык, являясь наиболее распространенным, позволяет медицинским работникам, в том числе и ординаторам, взаимодействовать с коллегами из других стран, обмениваться профессиональным опытом, получать доступ к последним достижениям в области медицины, участвовать в профильных мероприятиях, международных проектах и исследованиях, представлять свои собственные теоретические и практические наработки, запрашивать необходимую информацию и использовать ее в профессиональной деятельности. Медицинские работники довольно часто имеют дело с иностранными пациентами, постоянно проживающими или временно пребывающими на территории Российской Федерации, участвуют в гуманитарных миссиях и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций за границей. Ввиду этого зна-

ние профессионального английского языка позволяет осуществлять сбор анамнеза, постановку диагноза и описание лечения, проводить и описывать клинические и лабораторные исследования, а также предоставлять эмоциональную поддержку пациентам.

Необходимость изучения иностранного языка обучающимися медицинских вузов отмечали многие исследователи: в частности, исследователи описывают влияние медицинского дискурса на профессиональную коммуникацию [1], значимость иноязычного научного дискурса в области медицины [2], профессиональное развитие студентов-медиков и особенности преподавания английского языка для медицинских целей в вузе [3], профессионально-ориентированное обучение английскому языку [4] и др. Отталкиваясь от обозначенных исследований, очевидно, что организация обучения профессиональному английскому языку проводится с учетом определенных условий, направленных на оптимизацию учебного процесса. В этой связи видится необходимым выявить психологические и педагогические условия обучения ординаторов

иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось с применением теоретических и эмпирических методов, позволяющих изучить и проанализировать научно-методическую литературу на тему организации обучения иностранному языку на основе интегрированного предметно-языкового подхода. Анализ литературы позволил выявить определенные закономерности, актуализирующие необходимость соблюдения ряда психологических и педагогических условий при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. С опорой на имеющиеся исследования были обобщены внешние и внутренние факторы, лежащие в основе психологических и педагогических условий, направленных на оптимизацию учебного процесса.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обучение в ординатуре – это сложный и энергозатратный процесс с точки зрения подготовки и отработки практических навыков, период в жизни будущего врача. Как правило, длительные дневные и ночные смены, стрессовая обстановка и давление со стороны пациентов могут во многом затормаживать профессиональное развитие и часто смещать акценты на какие-либо факторы, не связанные с клинической практикой. При этом изучению иностранного языка, включенному в программу ординатуры, зачастую уделяется незначительное внимание по причине излишней загруженности обучающегося и низкого уровня мотивации к изучению иностранного языка. Под мотивацией следует понимать внутреннее состояние человека, которое стимулирует его к активным действиям, направленным на достижение определенной цели или результата. Влияние мотивации на эффективность и результативность профессиональной деятельности не раз об-

суждалось как один из важнейших факторов, определяющих степень вовлеченности человека в процесс деятельности [5].

Рассматривая мотивацию как номенклатуру взаимосвязанных мотивов, обратимся к теории деятельности. Психологическая теория деятельности рассматривает человека как активного субъекта, способного формулировать цели и мотивы в процессе взаимодействия с окружающим миром и другими людьми. В рамках теории деятельности мотив выступает основополагающим понятием, а также является компонентом деятельности, определяющим ее направленность. Мотивы, как правило, возникают в результате взаимодействия субъекта с объектом деятельности и отражают его личные потребности, ценности, интересы и убеждения. Традиционно выделяют несколько типов мотивов, которые могут варьироваться в зависимости от характера деятельности и ее социально-культурного контекста: мотивы достижения, мотивы принадлежности, мотивы самореализации, мотивы самовыражения и др. При этом следует отметить, что мотивы рассматриваются не как статичные и универсальные характеристики личности, а как динамичные и контекстно-обусловленные образования, которые формируются и изменяются в ходе осуществления деятельности.

В психологии мотив рассматривается в качестве одного из ключевых компонентов мотивации. Выявление факторов, оказывающих влияние на мотивацию – стимулирование или ее подавление, определяет поведенческие модели. К таким факторам относятся биологические потребности (голод или жажда), социальные потребности (потребность в общении или признании в обществе), личные ценностные установки и убеждения (потребность в самореализации и карьерном росте). Наиболее удачной моделью реализации системы потребностей человека является пирамида А. Маслоу [6], согласно которой все человеческие потребности можно разделить на пять последовательных уровней. Фундаментом пирамиды и первым уровнем служат физиологические потребности, необходимые

для выживания человека: потребности в еде, воде, сне, воздухе и т. д. Вторым уровнем пирамиды выступают потребности в физической и психологической безопасности, стабильности и предсказуемости окружающей среды. На третьем уровне выявляют социальные потребности, которые могут выражаться в потребностях взаимодействовать с другими людьми, потребностях принадлежности к определенной социальной группе, потребностях в дружбе и т. д. На четвертом уровне расположены потребности в признании человека в социуме, проявлении уважения, установки определенного социального статуса. Пятый уровень характеризуется наличием духовных потребностей, направленных на познание, самореализацию и самоидентификацию, развитие способностей, талантов, творчества, поиск форм самовыражения.

Согласно теории А. Маслоу, человеческие потребности образуют иерархию, и человек стремится удовлетворить свои потребности в порядке их приоритетности, начиная с физиологических и заканчивая потребностями в самореализации. Удовлетворение одного уровня потребностей создает предпосылки для удовлетворения следующего уровня и, наоборот, неудовлетворение одного уровня потребностей может привести к дестабилизации и дезинтеграции всей системы потребностей. В психологии пирамида А. Маслоу используется для анализа мотивов и потребностей человека, а также разработки стратегий их удовлетворения и развития. Классификация мотивов включает их разделение на сознательные и бессознательные, сила и продолжительность которых может варьироваться в зависимости от конкретной ситуации и индивидуальных особенностей человека. Безусловно, мотивы играют важную роль в поведении человека, поскольку позволяют ему сфокусироваться на достижении определенной цели, мобилизовать ресурсы на ее достижение и преодоление трудностей. При этом важно отметить, что мотивы и поведение человека в целом могут быть также подвержены влиянию других факторов, чаще

всего когнитивных процессов, таких как мышление и восприятие, эмоции, социальные нормы и установки, ценностные ориентиры и т. д.

Виды мотивации определяются по таким признакам, как происхождение, длительность и направленность. По происхождению выделяют внешнюю и внутреннюю мотивации. Внешняя мотивация возникает под влиянием внешних факторов, таких как материальное вознаграждение, признание, поощрение или наказание. Внутренняя, напротив, возникает в результате внутренних потребностей, интересов, ценностей и убеждений человека. По длительности выделяют краткосрочную и долгосрочную мотивации. Соответственно, краткосрочная мотивация возникает при необходимости достичь незначительного результата в течение короткого промежутка времени, в то время как долгосрочная мотивация направлена на достижение более глобальной цели, для чего требуется больше усилий и времени. Направленность мотивации также бывает двух видов – положительная и отрицательная мотивации. Если позитивная мотивация возникает при стремлении достичь положительных результатов, то отрицательная ориентирована на то, чтобы избежать негативных результатов за счет страха потерпеть неудачу.

Большое значение имеет учебная мотивация, под которой понимается особый вид мотивации, направленный на стремление человека к получению новых знаний, развитие умений и формирование компетенций, необходимых для личного и профессионального роста. Вопрос значимости учебной мотивации в педагогике и психологии поднимался неоднократно. Учебная мотивация, как и другие виды мотивации, может быть также вызвана различными факторами – внешними (высокие оценки, материальное вознаграждение в виде стипендии, значимость профессии, социальные нормы и ожидания) и внутренними (интерес к предмету обучения, личные цели и убеждения, направленные на самореализацию и самосовершенствование). Внешняя учебная мотивация, как правило, является эффективной при краткосрочной

мотивации, и часто в перспективе приводит к снижению интереса к обучению. Внутренняя учебная мотивация направлена на достижение долгосрочных целей и способствует устойчивому интересу к обучению. Среди учебных мотивов следует выделить мотивы достижения, направленные на получение высоких результатов в обучении, преодоление трудностей, самосовершенствование и профессиональное развитие. Также необходимо выделить мотивы принадлежности к определенной социальной или профессиональной группе людей, признанию и поддержке со стороны профессионального сообщества.

Говоря о медицине необходимо отметить, что ординаторов изначально отличает высокий уровень социальной и личностной мотивации [7]. Социальная мотивация определяет стремление ординаторов к взаимодействию с коллегами, пациентами, членами их семей и т. д. В зависимости от уровня сформированности социальной мотивации ординатор способен устанавливать доверительные отношения с пациентами, оказывать им посильную помощь в решении их проблем, поддерживать эмоционально в трудные моменты. Также социальная мотивация направлена на стимулирование ординаторов к участию в совместных проектах и исследованиях, направленных на повышение качества медицинской помощи в целом. Личностная мотивация ординатора направлена на самореализацию и профессиональное развитие. Благодаря данному виду мотивации ординаторы проявляют стремление к участию в курсах повышения квалификации, освоению новых методов клинической диагностики и лечения, участию в дискуссиях с коллегами на профильных мероприятиях. По своей природе личностная мотивация определяет установление приоритетных целей развития и методов их достижения, поиск новых решений в профессиональной деятельности.

Одной из самых убедительных причин для ординаторов в изучении английского языка служит положительное влияние на качество оказываемой медицинской помощи и высокий уровень удовлетворенности пациен-

тов. Статистика исследований медицинских специалистов с ограниченным владением иностранным языком (Limited English Proficiency) указывает на то, что количество таких специалистов увеличивается с каждым годом и влечет за собой негативные последствия [8]. В частности, медицинские работники с ограниченным владением иностранным языком чаще допускают ошибки при осмотре пациента, постановке диагноза и назначении лекарств. В результате исследования было выявлено, что медицинские работники, изучающие английский язык в свободное от работы время, активнее взаимодействуют с производителями и поставщиками медикаментов, а также медицинского оборудования, поступающих из других стран. Помимо этого, изучение английского языка позволяет повысить уровень общекультурных компетенций. Например, сформировать способность понимать и уважительно относиться к представителям разных культурных и языковых сообществ. Для будущего врача это один из критически важных навыков, особенно для тех, кто работает в мультикультурной и мультилингвальной среде. Подходя к вопросу с точки зрения внешней мотивации, изучение английского языка может способствовать карьерному росту, поскольку спрос на врачей, владеющих иностранным языком, растет с каждым годом.

Основная проблема по поддержанию мотивации к изучению английского языка заключается в особенностях ординатуры как формы обучения. Учитывая то, что ординатура — это более практико-направленная форма обучения, так как ординаторы большую часть времени проводят непосредственно в учреждениях здравоохранения, то очевидным выходом из ситуации будет включение профессионального английского языка в рабочую программу обучения и практико-ориентированное использование полученных знаний. Кроме этого, снижению учебной мотивации способствуют используемые учебные пособия, суть которых обычно сводится к заучиванию профессиональной терминологии и определенных грамматических конст-

рукций. Многие педагоги рекомендуют использовать различные формы организации учебного процесса: дистанционное или онлайн-обучение, смешанное обучение. Также следует уделять внимание интерактивным и иммерсивным методам обучения иностранному языку. При этом необходимо помнить, что учебная мотивация – это не статичное состояние, а динамический процесс, который требует постоянной стимуляции. Именно поэтому *мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка* выступает *первым* педагогическим и психологическим условием, имеющим значимость для нашего исследования.

Для начала процесса обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода необходимо определить минимально значимый языковой уровень. Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов на основе интегрированного подхода осуществляется при условии, что уровень владения иностранным языком не ниже средних значений по Общеввропейской шкале CEFR¹, а в некоторых случаях даже и выше. Так, в своих исследованиях Т.А. Байдинова [9] и Ю.В. Токмакова [10] при обучении студентов аграрного вуза определяют минимальный уровень владения иностранным языком – B1 и выше. А.С. Белоусов [11] при обучении старшеклассников гуманитарного профиля обучения на основе интегрированного подхода утверждает, что минимальный уровень владения иностранным языком должен быть не ниже уровня B2. В своей работе В.В. Завьялов [12] при обучении юристов иностранному языку также определяет диапазон между уровнями B1 и B2.

Анализ шкалы CEFR позволяет сделать вывод, что на уровне B1 (Intermediate) обучающиеся имеют базовый лексический запас,

достаточный для повседневного общения, а также базовые знания грамматики, позволяющие строить простые предложения на английском языке. На уровне B2 (Upper Intermediate) обучающиеся уже обладают более широким лексическим запасом и уверенно владеют грамматическими конструкциями для построения сложных предложений. Уровень C1 (Advanced) предполагает владение обучающимися обширным лексическим запасом, а также умение различать оттенки лексического значения, свободно общаться на профессиональные темы и осуществлять академические исследования на иностранном языке. Таким образом, уровня B1 (Intermediate) будет недостаточным для достижения поставленной цели исследования, в то время как уровень C1 (Advanced) будет излишним.

Однако, учитывая тот факт, что современный английский язык в большей степени является американским вариантом английского языка (COCA), обратимся к шкале ACTFL, которая используется для оценки уровня владения иностранным языком в США [13]. Также как и шкала CEFR, шкала ACTFL представлена в виде шести уровней, однако, уровни не являются напрямую тождественными. На первом уровне шкалы Novice (начальный уровень) обучающийся обладает базовыми знаниями, не позволяющими ему полноценно использовать иностранный язык для общения. На втором уровне Intermediate (средний уровень) обучающийся способен поддерживать разговор на знакомые темы, но зачастую испытывает трудности при понимании более сложных тем. Третий уровень Advanced (продвинутый уровень) подразумевает наличие уверенных знаний о языке у обучающегося, который способен свободно общаться и понимать сложные тексты даже на незнакомые темы. На четвертом уровне Superior (высокий уровень) обучающийся способен использовать иностранный язык для решения профессиональных задач, свободно общаться и поддерживать разговор на любые темы. На пятом уровне Distinguished (отличительный уровень) обучающегося отличают исключитель-

¹ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge, England: Cambridge University Press. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> (accessed: 22.10.2023).

ные знания иностранного языка, поскольку он способен общаться на любые сложные темы, в том числе и в профессиональной коммуникации. На шестом уровне Native/Bilingual Proficiency (родной/двухязычный уровень) обучающийся приравнивается к носителю языка. Каждый уровень шкалы ACTFL предполагает разделение на подуровни. Например, уровень Advanced включает такие подуровни, как Advanced Low, Advanced Mid и Advanced High. Данная шкала используется в качестве основы для оценки стандартизированных тестов на владение английским языком, таких как TOEFL и IELTS.

Сравнение уровней двух шкал показывает, что некоторые уровни не являются тождественными, хотя отличия могут быть минимальными (табл. 1). Тем не менее, например, уровню B1 по шкале CEFR будут соответствовать уровни Intermediate High и Advanced Low по шкале ACTFL, а уровень B2 – уровню Advanced Mid. Определение различий между двумя шкалами выявляется количеством академических часов, выделенных на изучение английского языка. Для достижения уровня Advanced Mid требуется в среднем от 600 до 800 академических часов на изучение иностранного языка, что в свою очередь предполагает многолетнюю языковую подготовку – в среднем от 120 до 150 академических часов в год. Учитывая, что в ординатуре изучают профессиональный английский язык, уровень Advanced Mid будет минимально значимым для достижения поставленной цели. Таким образом, *вторым педагогическим и психологическим условием обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода является владение ординаторами профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL.*

Интегрированный подход в обучении предполагает наличие определенных требований, предъявляемых к преподавателю. Согласно идеям интегрированного подхода, при обучении осуществляется параллельное ком-

плексное формирование двух основных компонентов: лингвистической и профессиональной компетенций, которые в совокупности образуют профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию [14–16]. Однако у самого преподавателя к моменту обучения должна быть сформирована данная компетенция на довольно высоком уровне. В своих работах П.В. Сысоев [17; 18] поднимал проблему подготовки педагогических кадров к реализации методик обучения на основе предметно-языкового интегрированного подхода. Он отмечает в качестве одной из проблемных точек острый дефицит педагогических кадров, способных применять методику CLIL в учебном процессе. Причиной дефицита педагогических кадров служит низкий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции либо нежелание преподавать профильные дисциплины на иностранном языке. Также в некоторых вузах наблюдается парадокс такого плана, что преподаватели иностранного языка намного быстрее и эффективнее изучают профильные дисциплины и становятся преподавателями интегрированных курсов, нежели преподаватели профильных дисциплин, которым, казалось бы, намного легче выучить иностранный язык. Также из основных трудностей при подготовке преподавателей следует выделить недостаточную методическую подготовку, поскольку многие считают интегрированный подход относительно новым подходом к обучению и стараются его избегать. Во многом это еще происходит из-за отсутствия единых стандартов и критериев для подготовки педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного подхода, несогласованности в работе между структурами образовательной организации и отдельными преподавателями. Многие вузы в этом плане самостоятельно принимают решения и организуют специальную подготовку высококвалифицированных кадров за счет межфакультетского взаимодействия, как основы разработки интегрированных курсов обучения. Проблемы реализации интегрированного подхода в языковом

Таблица 1
Сравнительный анализ шкал владения иностранным языком ACTFL и CEFR
Table 1
Comparative analysis of ACTFL and CEFR foreign language proficiency scales

Признак	ACTFL	CEFR
Количество уровней	6 уровней (Novice, Intermediate, Advanced, Superior, Distinguished и Native/Bilingual Proficiency)	6 уровней (A1, A2, B1, B2, C1, C2)
Сравнение и тождество уровней	Novice High Intermediate Low, Intermediate Mid Intermediate High, Advanced Low Advanced Mid Advanced High, Superior Distinguished	A1 (Starter) A2 (Elementary) B1 (Intermediate) B2 (Upper Intermediate) C1 (Advanced) C2 (Proficient)
Характеристика шкалы оценки	ACTFL имеет более широкий фокус оценки владения иностранным языком, охватывает все аспекты владения иностранным языком, включая культурное понимание и использование языка в ситуациях реальной коммуникации	CEFR представляет собой узконаправленную шкалу оценки, ориентированную на использование языка исключительно в образовательных и профессиональных целях
География использования	Американская шкала	Европейская шкала
Сфера использования	Шкала оценки ACTFL используется в США для оценки уровня владения иностранным языком в образовательных учреждениях и при приеме на работу	Шкала CEFR используется в Европейских странах для оценки уровня владения иностранным языком в образовательных учреждениях, при приеме на работу, при получении виз, вида на жительство или гражданства

образовании также поднимали и другие ученые, которые в своих работах отражали требования, предъявляемые к педагогу [19; 20].

Очевидно, что преподаватель при реализации интегрированного предметно-языкового подхода должен владеть иностранным языком не ниже уровня Advanced High по шкале ACTFL, позволяющим использовать медицинскую терминологию. Также преподаватель при интегрированном подходе должен быть знаком с основными видами официальных документов, используемых в профессиональной деятельности. Некоторые исследователи точно проводили эксперименты по обучению студентов иноязычному письму и составлению такого рода документов [21]. Относительно медицинского профиля преподаватель интегрированного курса знакомит обучающихся с правилами составления и заполнения основных медицинских докумен-

тов: анамнезом (документ, содержащий сведения о пациенте, жалобах, результатах обследования, диагнозе), эпикризом (документ, содержащий информацию о течении болезни, результатах лечения и выводах врача), направлением на обследование, рецептами, выписками из медицинской карты, справками о временной нетрудоспособности. Применительно к клинической и лабораторной диагностике следует выделить такие документы, как заявку на обследование, протокол обследования, отчет о лабораторном анализе, карту пациента и историю болезни. Для проведения клинических лабораторных исследований преподавателю необходимо знать основы работы с медицинским оборудованием, особенности его установки и настройки, работы с реагентами, интерпретации результатов исследований. Также преподаватель должен обладать уверенными навыками об-

щения, чтобы взаимодействовать с обучающимися на всем протяжении учебного процесса, отвечать на их вопросы, корректировать допущенные ошибки, проводить оценку результатов учебной деятельности.

Для эффективной реализации интегрированного подхода используются различные методы и технологии обучения и, в зависимости от сформированности методической компетенции преподавателя, будет задействована та или иная совокупность методических приемов. Умение сочетать различные методические приемы и технологии обучения позволяет преподавателю создавать интегрированную среду обучения, направленную на комплексное развитие языковых навыков и компетенций обучающихся.

Разработка новых программ обучения должна быть направлена на реализацию основной цели обучения и ни в коей мере не должна превращаться в преподавание предметной дисциплины на иностранном языке. Преподавателю следует, опираясь на свой опыт, сознательно осуществлять отбор ситуативно-тематического содержания обучения. Причем темы и разделы этих тем, уже изученные в рамках профильных дисциплин на родном языке, не должны дублироваться [22]. Особенно стоит отметить навыки работы в команде и сотрудничества с субъектами учебного процесса, а также способность преподавателя адаптировать свою педагогическую деятельность в соответствии с потребностями и интересами обучающихся. Реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве возможна при использовании современных информационных и коммуникационных технологий, повсеместно применяемых в языковом образовании [23].

Подходя к вопросу подготовки преподавателя интегрированного курса с точки зрения поликультурного подхода, необходимо сказать о том, что преподаватель должен обладать способностью понимать и идентифицировать культурные феномены иностранного языка, который он преподает, с целью формирования межкультурных навыков общения у обучающихся. Формирование дан-

ного вида навыков позволит в дальнейшем избегать межкультурных недопониманий и конфликтов [18], а преподавателю – проводить адекватную оценку уровня их сформированности [24].

Не менее важной является и способность преподавателя интегрированного курса проводить оценку и осуществлять мониторинг учебной деятельности. Используя обратную связь от обучающихся, преподаватель получает мнения о качестве образования, что в свою очередь позволяет определить степень интеграции иностранного языка и предметного содержания. Обратная связь может быть организована различными способами: в виде анкет, опросов или создания специальных фокус-групп. Безусловно, преподавателю следует проводить рефлексию, самооценку и самоанализ для овладения навыками саморазвития, например, самостоятельно изучать новую информацию, развивать свои профессиональные умения и навыки и демонстрировать их во время обучения, применять их на практике. Исходя из вышесказанного, *третьим педагогическим и психологическим условием обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода выступает сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения.*

Отбор содержания обучения и организация учебного процесса при интегрированном подходе осуществляется при соблюдении ряда условий. Во-первых, отбор содержания обучения осуществляется на основе анализа потребностей и интересов обучающихся. При использовании интегрированного подхода в обучении выбор тем, как правило, имеет практическое значение для обучающихся или соответствует их академическим интересам. Во-вторых, используемые учебные материалы отличаются аутентичностью и представлены в виде текстов, аудио- или видеозаписей профессиональной направленности. Учитывая то, что на современном эта-

пе наблюдается недостаток учебной литературы и учебно-методических пособий, на преподавателя ложится дополнительная нагрузка, связанная с поиском и оценкой подходящих для учебных целей информационных материалов. В-третьих, реализация ситуативно-тематического содержания обучения проходит через организацию коммуникативных ситуаций профессионального общения или так называемых кейсов.

Под профессионально-ориентированными кейсами мы предлагаем понимать коммуникативно-проблемные ситуации, характерные для той или иной профессиональной сферы, с которой будет связана будущая профессия. По происхождению данные профессионально-ориентированные кейсы могут быть основаны на реальных ситуациях или могут быть гипотетическими, но, в любом случае, они должны оставаться актуальными и соответствовать требованиям современного рынка труда. Использование профессионально-ориентированных кейсов позволяет обучающимся получать возможность непосредственно участвовать в решении профессиональных задач, анализировать информацию, принимать обоснованные решения, взаимодействовать с другими участниками учебного процесса, принимать ответственность за выполненные действия, получать обратную связь и конструктивную критику от преподавателя и других обучающихся. Благодаря использованию профессионально-ориентированных кейсов у обучающихся формируются такие важные личностные и профессиональные качества, как ответственность, инициативность, гибкость, способность работать в команде и стремление к саморазвитию и самообразованию.

Кейс-технологии в современной педагогике применимы практически к любой сфере деятельности и занимают особое место при методической подготовке педагога иностранного языка [25; 26]. Рассматривая примеры профессионально-ориентированных кейсов, хотелось бы отметить разнообразие используемых коммуникативно-проблемных ситуаций и их дальнейшую применимость на

практике. Так, например, при обучении иностранному языку студентов направления подготовки «Информационные технологии и безопасность» может быть актуален следующая кейс. Профессионально-ориентированный кейс отражает вполне реальную ситуацию, когда крупная IT-компания столкнулась с проблемами информационной безопасности и необходимости защиты своих данных. Преподаватель делит студентов на мини-группы, каждая из которых будет отвечать за определенный аспект, например, анализ уязвимостей информационных систем, разработку системы безопасности, мониторинг сетевой активности и реагирование на инциденты и т. д. При обучении студентов-экономистов могут быть использованы кейсы с падением продаж и необходимости сокращения расходов компании: анализ рынка, выработка маркетинговой стратегии, оптимизация производственных процессов и др. Для обучения студентов-юристов будут использоваться профессионально-ориентированные кейсы, связанные с проведением судебных разбирательств и непосредственно судебных заседаний: сбор доказательств, опрос свидетелей, представление интересов клиента в суде и т. д. Применительно к студентам-медикам кейсы будут содержать такие коммуникативные ситуации, как прием пациента, сбор анамнеза, проведение диагностических тестов, назначение лекарственных препаратов и др. Для обучения ординаторов направления подготовки «Клиническая лабораторная диагностика», соответственно, следует использовать профессионально-ориентированные кейсы, отражающие специфику данного профиля, например, диагностику инфекционных или эндокринных заболеваний, диагностику заболеваний сердечно-сосудистой системы, заболеваний крови и др.

Использование профессионально-ориентированных кейсов в качестве основного средства обучения при интегрированном подходе требует от преподавателя тщательной подготовки и планирования. Однако, несмотря на указанные трудности, кейс-технологии обеспечивают высокий уровень

эффективности обучения. Отсюда *четвертым* педагогическим и психологическим условием обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода служит тот факт, что *методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы.*

ВЫВОДЫ

Подводя итоги, необходимо сказать, что процесс обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации не является аксиоматичным явлением, поэтому находится в непосредственной зависимости от ряда психологических и педагогических условий: 1) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; 2) владение ординаторами профессиональ-

ной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; 3) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; 4) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы.

Выявленные психологические и педагогические условия носят рекомендательный характер и выступают отправной точкой для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. Результаты исследования могут быть использованы в методике обучения иностранным языкам студентов медицинских направлений подготовки и ординаторов.

Список источников

1. Косицкая Ф.Л., Матюхина М.В. Английский медицинский дискурс в сфере профессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 6 (183). С. 44-48. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-6-44-48>, <https://elibrary.ru/yqpmrz>
2. Стеблецова А.О., Медведева А.В. Английский научный дискурс для аспирантов медицинских вузов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 4. С. 124-128. <https://elibrary.ru/tglqrf>
3. Мисхаджеева Ф.А. Особенности преподавания иностранного (английского) языка для медицинских целей в высшей школе // Вестник науки и образования. 2018. № 10 (46). С. 52-55. <https://elibrary.ru/xwdvpv>
4. Гизятова Л.А., Плотникова Н.Ф. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов-медиков // Казанский лингвистический журнал. 2019. Т. 2. № 4. С. 67-73. <https://elibrary.ru/snohgo>
5. Кубачева К.И. Мотивация как фактор влияния на успешное обучение иностранным языкам аспирантов медицинских вузов // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. 2017. Т. 9. № 1. С. 107-109. <https://elibrary.ru/yldzqp>
6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб.: Изд. дом «Питер», 2009. 352 с. <https://elibrary.ru/sdpxlj>
7. Корж Е.В., Бельских О.Л., Наумова Н.В. Педагогическая модель формирования социальной и личностной мотивации врачей-ординаторов к будущей профессиональной деятельности // Наука и образование: новое время. 2018. № 5 (28). С. 543-552. <https://elibrary.ru/yobrrz>
8. Pandya C., McHugh M., Batalova J. Limited English Proficient Individuals in the United States: Number, Share, Growth, and Linguistic Diversity. LEP Data Brief // Migration Policy Institute. 2011. December. P. 1-12.
9. 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>
10. Токмакова Ю.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в качестве цели обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 107-118. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>, <https://elibrary.ru/qxtgzk>

11. Белоусов А.С. Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 164-172. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>, <https://elibrary.ru/mtcthr>
12. Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов лингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 63-74. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>, <https://elibrary.ru/zhvfte>
13. Strasheim L.A. The Issue: ACTFL // Foreign Language Annals. 1977. Vol. 10. Issue 4. P. 415-420. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb03006.x>
14. Крылов Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20-29. <https://elibrary.ru/vgqqjr>
15. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
16. Сысоев П.В., Токамова Ю.В. Разработка методики предметно-языкового интегрированного обучения студентов аграрного вуза // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 221-235. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
17. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
18. 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>
19. Амерханова О.О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 33-43. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>, <https://elibrary.ru/xyubzc>
20. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
21. Гаврилов М.В. Организационные и педагогические условия обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1218-1235. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1218-1235>, <https://elibrary.ru/wvvtlr>
22. Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 30. С. 83-89. <https://elibrary.ru/ufzzkj>
23. Хмаренко Н.И. Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 38-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnf>
24. Яроцкая Л.В. К проблеме адекватности оценки преподавателем иностранного языка уровня развития умений межкультурного общения в специальной сфере // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 582. С. 35-51. <https://elibrary.ru/msomcl>
25. Игна О.Н. Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (222). С. 168-175. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-4-168-175>, <https://elibrary.ru/cxbobj>
26. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96-110. <https://elibrary.ru/mubzav>

References

1. Kositskaya F.L., Matyukhina M.V. (2017). English medical discourse in the sphere of professional communication. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 6 (183), pp. 44-48. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-6-44-48>, <https://elibrary.ru/yqpmrz>
2. Stebletsova A.O., Medvedeva A.V. (2014). Academic discourse in English as a course in postgraduate medical education. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 124-128. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tglqrf>
3. Miskhodzheva F.A. (2018). Teaching foreign (English) language for medical purposes in higher school. *Vestnik nauki i obrazovaniya = Herald of Science and Education*, no. 10 (46), pp. 52-55. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwdvpv>
4. Giziaytova L.A., Plotnikova N.F. (2019). Teaching medical students professionally oriented English. *Kazanskii lingvisticheskii zhurnal = Kazan Linguistic Journal*, vol. 2, no. 4, pp. 67-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/snohgo>
5. Kubacheva K.I. (2017). Motivation as a factor of influence on the success of foreign language teaching of postgraduates in medical schools. *Vestnik Severo-Zapadnogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta im. I.I. Mechnikova = Herald of North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov*, vol. 9, no. 1, pp. 107-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yldzqp>
6. Maslou A.G. (2009). *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg: Publishing House "Piter", 352 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sdpxlj>
7. Korzh E.V., Bel'skikh O.L., Naumova N.V. (2018). Pedagogic model of social and personal motivations of doctors-ordinators to future careers. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya* [Science and Education: a New Time], no. 5 (28), pp. 543-552. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yobrrz>
8. Pandya C., McHugh M., Batalova J. (2011). Limited English Proficient Individuals in the United States: Number, Share, Growth, and Linguistic Diversity. LEP Data Brief. *Migration Policy Institute*, December, pp. 1-12.
9. 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>
10. Tokmakova Yu.V. (2020). Development of professional foreign language communicative competency of students as a goal of foreign language teaching in an agrarian university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 185, pp. 107-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-107-118>, <https://elibrary.ru/qxtgzk>
11. Belousov A.S. (2021). Psychological and pedagogical conditions for the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a method of professional orientation of secondary school students of the humanities classes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 195, pp. 164-172. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>, <https://elibrary.ru/mtcthr>
12. Zav'yalov V.V. (2021). Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law"). *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovanie = Society. Communication. Education*, vol. 12, no. 2, pp. 63-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>, <https://elibrary.ru/zhvffe>
13. Strasheim L.A. (1977). The Issue: ACTFL. *Foreign Language Annals*, vol. 10, issue 4, pp. 415-420. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1977.tb03006.x>
14. Krylov Eh.G. (2021). Rechemyslitel'naya kontekstno obuslovlennaya deyatel'nost' kak osnova predmetno-yazykovogo obucheniya v neyazykovom vuze [Speech-based contextual activity as the basis of subject-language learning in a non-linguistic university]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 20-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vgqqjr>
15. Solomatina A.G. (2018). Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution. *Vestnik Tambovskogo*

- universiteta. *Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
16. Sysoyev P.V., Tokmakova Yu.V. (2022). Teaching agricultural university students professional foreign language and a specialized major via an integrated course. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (55), pp. 221-235. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.14>, <https://elibrary.ru/edzmxp>
 17. Sysoyev P.V. (2019). Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
 18. Sysoyev P.V. (2021). Teacher training for content and language integrated learning at the university. *Vysshee 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>
 19. Amerkhanova O.O. (2021). Features of the implementation of the CLIL-course "Foreign language in the professional sphere" for students of non-linguistic programmes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 192, pp. 33-43. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>, <https://elibrary.ru/xyubzc>
 20. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018). Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
 21. Gavrilov M.V. (2023). Organizational and pedagogical conditions of training law students to legal drafting in a foreign language through artificial intelligence tools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1218-1235. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1218-1235>, <https://elibrary.ru/wvtlrb>
 22. Klets T.E. (2015). On content and language integrated learning (CLIL) in students' foreign language training. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty* [Foreign Languages: Linguistic and Methodological Aspects], no. 30, pp. 83-89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ufzckj>
 23. Khmarenko N.I. (2021). Genesis, essence and structure of pedagogical technology "cooperative learning". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 38-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnf1>
 24. Yarotskaya L.V. (2010). On the problem of a foreign language teacher's adequately assessing the level of cross-cultural communicative skills in a specialized sphere. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, no. 582, pp. 35-51. (In Russ.) <https://elibrary.ru/msomcl>
 25. Igna O.N. (2022). Case technology in the methodical training of foreign language teachers. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 4 (222), pp. 168-175. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-4-168-175>, <https://elibrary.ru/cxbobj>
 26. Sysoyev P.V. (2009). Foreign language multicultural education in the XXI century. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 2 (6), pp. 96-110. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mubzav>

Информация об авторе

Беляев Антон Алексеевич, старший преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, старший преподаватель кафедры медицинской биологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-1936-044X>
aragon_rw@mail.ru

Поступила в редакцию 27.11.2023
Одобрена после рецензирования 30.02.2024
Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Anton A. Belyaev, Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Linguodidactics, Senior Lecturer of Medical Biology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-1936-044X>
aragon_rw@mail.ru

Received 27.11.2023
Approved 30.02.2024
Accepted 17.04.2024

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-664-672>



Typology of pedagogical situations: cross-cultural analysis

Victoriya V. DOBROVA 

Samara State Technical University

244, Molodogvardeiskaya St., Samara, 443100, Russian Federation

victoria_dob@mail.ru

Importance. The natural appeal to the possibility of defining certain typological features that would contribute to the differentiation of pedagogical situations leads to the need for a certain systematization of knowledge and experience. It is relevant to consider and compare the classification basis of typologies, since there is still no certainty about how a pedagogical situation should be described.

Research methods. The comparative analysis, the content analysis, the method of interpretation and contextual analysis.

Result and Discussion. The analyzed typologies of pedagogical situations in Russian pedagogy differ in typological basis, principles, understanding of the essence of pedagogical situations, which makes their systematization ambiguous, complex and practically impossible to use in everyday pedagogical practice. Foreign typologies of pedagogical situations are built on fundamentally different grounds, based on the understanding of the essence of the educational process, participants and the nature of changes. The analysis has shown that all the studied typologies of situations do not simplify the use and systematization of pedagogical situations, but being built on mixed basis, bring confusion in understanding and operating of pedagogical situations.

Conclusion. The diversity of descriptions and ambiguity of definitions of pedagogical situations makes it difficult to create a complete typology and choose the clear basis. Based on our definition of the pedagogical situation, we considered it possible to propose clearer and more systematic basis for typology and to identify 3 types of pedagogical situations. Such a logical basis can be the ability of a pedagogical situation to reach the solution of a pedagogical task. Unlike all the analyzed situations, the proposed typology is based on clear systemic typological basis, allows differentiating and ordering of pedagogical situations, is easy to use.

Keywords: pedagogical situation, typology, pedagogical task, pedagogical semiology

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Dobrova, V.V. (2024). Typology of pedagogical situations: cross-cultural analysis. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 664-672. (In Eng., abstract in Russ.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-664-672>

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научная статья
УДК 378+37.011
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-664-672>

Типология педагогических ситуаций: кросс-культурный анализ

Виктория Вадимовна ДОБРОВА 

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»
443100, Российская Федерация, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244
victoria_dob@mail.ru

Актуальность. Закономерное обращение к возможности определить некие типологические особенности, которые способствовали бы дифференциации и упорядочиванию педагогических ситуаций, приводит к необходимости определенной систематизации получаемых знаний и опыта. Актуальным представляется рассмотрение и сравнение оснований типологий, поскольку определенности в том, как должна описываться педагогическая ситуация до сих пор нет.

Методы исследования. Сравнительный анализ, контент-анализ, метод интерпретации и контекстуальный анализ.

Результаты исследования. Проанализированные типологии педагогических ситуаций в отечественной литературе по педагогике различаются по типологическим основаниям, принципам, по пониманию сущности педагогических ситуаций, что делает систематизацию педагогических ситуаций неоднозначной, сложной и практически невозможной для использования в повседневной педагогической практике. Зарубежные типологии педагогических ситуаций строятся на принципиально других основаниях, исходя из понимания сущности образовательного процесса, участников, происходящих изменений. Все проанализированные типологии не только не упрощают создание и использование педагогических ситуаций, но будучи построенными на разных основаниях, вносят определенную путаницу в понимание и оперирование ими.

Выводы. Многообразие описаний и неоднозначность определений педагогических ситуаций затрудняет создание полной типологии и выбор четкого основания. Исходя из нашего определения педагогической ситуации, мы посчитали возможным предложить более четкое и системное основание для типологии и выделить 3 типа педагогических ситуаций. Таким логическим основанием может стать способность педагогической ситуации достигать решения педагогической задачи. В отличие от всех проанализированных ситуаций, предлагаемая типология базируется на четком системном типологическом основании, позволяет дифференцировать и упорядочить педагогические ситуации, удобна в использовании.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, типология, педагогическая задача, педагогическая семиология

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Добрава В.В. Типология педагогических ситуаций: кросс-культурный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 664-672. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-664-672>

IMPORTANCE

A large number of research works in the field of pedagogical interactions and pedagogical phenomenon leads to the necessity for systematization of the knowledge and experience gained. Hence a natural appeal to the possibility of defining some typological features that would contribute to the differentiation and ordering of the pedagogical concepts and phenomenon. In Russian and foreign pedagogy there are many typologies of pedagogical situations, based on various grounds. However, there is still no certainty in how a pedagogical situation should be described and classified. The authors' positions are determined by the significance of information about this or that aspect of the typology: external signs of the situation, real behavior of people, perception of students and teachers, etc.

Since there is an enormous variety of pedagogical situations, the necessity to systematize them, i.e. to distinguish more or less stable types, is obvious. However, it is interesting and useful not just to consider individual types of pedagogical situations, but to classify them from a cross-cultural comparative perspective, namely, to compare Russian and foreign approaches and bases of typologies of pedagogical situations.

RESEARCH METHODS

The choice of research methods is justified by the peculiarities and difficulties of systematizing pedagogical concepts using the methodology of pedagogical semiology. The following methods were used in the research: the content analysis, the comparative analysis, the systematic and structural analysis, the method of pedagogical literature logical analysis, the method of interpretation and contextual analysis.

RESULTS AND DISCUSSION

Pedagogy traditionally considers pedagogical situations as a unit of both educational and upbringing process. Being an integral part of the pedagogical process, they present pedagogical

reality, as a concentrated expression of the pedagogical process and pedagogical system in their temporal space [1]. Pedagogical process is formed of pedagogical situations. Therefore, we can say that the dynamism of the educational process, its self-movement and self-development are provided and conditioned by pedagogical situations. Thus, a continuous chain of mutually continuing and interrelated pedagogical situations is a pedagogical process itself.

In pedagogical research a pedagogical situation is considered to be the means and condition of the pedagogical process, it is studied from the point of its functionality and relevance in the educational process, is analyzed in order to design and organize it. But despite the importance of this pedagogical category, the definitions of pedagogical situations found in literature vary without clear reasons. The conducted analysis of the "pedagogical situation" concept in pedagogical research proved that there is no common understanding of this term [2]. The lack of unambiguous and clear understanding and definition of pedagogical situations results in the development of a large number of their typologies [3–7] associated with the desire and need to systematize, organize and operate pedagogical situations in the real educational process.

Each pedagogical situation is individual and unique, but in Russian science there are several authoritative typologies, which include a large number of situations.

Thus, the most generally recognized typology of pedagogical situations is presented by V.S. Bezrukova and is based on the following characteristics:

- the place where the situation originated and took place that defines its conditions and ways of their projection (home, lesson, street, extracurricular, etc.);
- the projectivity degree (specially or naturally created);
- the originality degree (typical, repeated or non-standard);
- the controllability degree (rigidly set, controlled, uncontrolled);
- the participants (parent – student, student – student, student – teacher, etc.);

- the inherent conflicts (non-conflict, conflict, critical);
- the content (problematic, educational, everyday, polytechnic);
- by their nature (discipline, cross-discipline, general scientific) [8].

This typology, although quite detailed, takes into account different aspects of the pedagogical situation, nevertheless does not allow to clearly distinguish one pedagogical situation from another, without providing a basis for the choice of attributes.

Another frequently used typology is based on some clearly distinguished components of a pedagogical situation, e.g., participants, place, etc. So according to V.A. Slastenin et al., the following typological basis can be used for the typological classification of pedagogical situations: by the interacting subject and object; by the location; by the pedagogical process nature (educational, didactic, etc.); by the educative perspectives inherent in the situation, etc. [9]. The drawback of this typology is that it's impossible to classify situations according to all these attributes simultaneously and only one basis can be used at a time.

The typology that gives priority to the special organization of students' behavior in educational establishment when reaching pedagogical goals, as well as on the degree of student's resistance to the teacher's educational or disciplinary requirements is created by N.V. Bordovskaya, A.A.Rean, who distinguishes pedagogical situations of the following types: self-assessment situations; motivational situations of stimulation of cognitive activity; situations of problematic learning tasks solving; communicative situations; conflict situations; success situations; game situations; influence situations; new activity mastering situations; situations of responsible decisions taking, etc. [10].

The more general types of pedagogical situations are distinguished by I.N. Yemelyanova, who singles out:

- undefined (lack of sufficient information) and defined (presence of full information) situations;

- open (search for alternatives) and closed situations;

- finite (assume only one single solution of the situation) and non-finite (the solution made allows the possibility to be improved) situations [11]. This typology allows to develop the general strategy for particular pedagogical situations solving, but the tactics remains beyond consideration.

Among the more modern trends in pedagogical situation typology creation we can notice more practice oriented typologies. Thus the typology that is based on meaning development logics during foreign language learning is made by I. Zasukhina [12], who distinguishes 5 groups of pedagogical situations: 1) the situation of self-discovery in which the student will experience his/her first success, see the prospects of his/her growth, believe in his/her capabilities; 2) the situation of accepting a new motive as a tool activity (educational, communicative, professional, etc.), as a professionally and vitally important value; 3) the situation of self-overcoming, meaningful work on oneself; 4) the situation of experiencing and overcoming one's own mistakes, reflection of one's experience through actualization of the main moral regulators of behavior; 5) the situation of planning the future, creating a holistic image of oneself in the future. This typology looks like a sequence of situations, specifically aimed at meaning-forming activity of students, leading to a new meaning self-determination. We see the disadvantage of this typology as the impossibility of using the types of situation separately, the assumption of a strict sequence and completeness of all stages of the process.

Based on the understanding of students' multicultural personality D.S. Batarchuk [13] divides pedagogical situations into several blocks: 1) pedagogical situations are designed to strengthen positive ethnic identification, positive adequate representation of oneself as a subject of ethnicity (situations of diagnostic type, situations of informational type, situations of motivational type, etc.); 2) pedagogical situations are designed to develop the ethnocultural competence of the student's personality (situations of

strengthening positive ethnic self-identification, situations of comparing the features of one's own and other ethnic groups, situations of forming an emotional and valuable attitude, situations of argumentation, etc.); 3) pedagogical situations are designed to develop the ability and readiness for interethnic communication on the basis of ethical and legal norms and rules (training pedagogical situations, role-playing games, meetings with representatives of ethnic groups, etc.); 4) reflexive pedagogical situations (students' written answers to questions, training sessions, interviews with the use of "critical incident", analysis of various actions of people in the process of interethnic interaction). In our opinion, this typology, although it represents a mechanism for the development of multicultural personality of students in the educational process, looks very complex and is built on different bases, in connection with which it is not applicable in practice for purposes unrelated to the development of multicultural personality.

During the analysis we found more than 50 typologies of pedagogical situations in the Russian literature on pedagogy. All of them differ in typological bases, principles, understanding of the essence of pedagogical situations, which makes the systematization of pedagogical situations ambiguous, complex and practically impossible to use in everyday pedagogical activity.

It is interesting to consider foreign typologies of pedagogical situations, as they are based on fundamentally different grounds. Representatives of foreign pedagogy, classifying pedagogical situations, do not proceed from external features, but take into account, for example, the relationship that the student establishes with the object of knowledge and the educational system. Thus, G. Brousseau distinguishes 4 types of situations: the situation of action, the situation of formulation, the situation of validation and the situation of institutionalization [14].

Understanding the nature of education and consequently students' achievement formed the basis of R.M. Smith's categorization:

1) situations in which education is aimed at the *product*, so the outcome of the experience is

emphasized that is to acquire a particular knowledge or set of skills;

2) situations in which education is aimed at the *process*, so the attention is paid to what happens during the learning that is how students meet needs and achieve goals;

3) situations in which education is seen as the *function*, so the aspects that help accomplish learning and education are emphasized that is how students are motivated, what makes them change [15].

Usually effective educational practice engages all the three types of pedagogical situations. Thus when we use knowledge on how learning and teaching happens (function) and what exactly happens when people learn (process), the participants of effective educational process gain new knowledge and skills (product). In doing so, one experiences an active process of transmitting new knowledge, skills and values into behavior.

D.A. Kolb in his work on learning styles identifies three types of pedagogical situations:

- rationalist (cognitive): the task of this pedagogical situation is to acquire, use and memorize abstract symbols;

- behavioral: the pedagogical situation is understood as a process of behavioral change, at what consciousness and subjective experience is especially important;

- experiential: the integrative situation that is a combination of cognition, experience, behavior and perception [16].

In any pedagogical situation, learners are subjected to certain changes. Understanding the nature of change is important and its stages can form the basis of a typology of pedagogical situations. Change is a *process*, not an event. Exposure to new modes of action and instruction does not guarantee that students will begin to perform and apply them at once. The pedagogical situation of this level is rather a changing process developing over time. This change should be considered from the perspective of individuals's change. Understanding of the response of individual students to changes in their behavior is critical. The pedagogical situation of change in individuals is a *personal experience*. Thus each

person responds to change, perceives and feels it individually. Change in people presupposes the next type of situation – the situation of *growth*, both in terms of their ability to apply new knowledge and their attitude to change. This continuous growth is the part of the changing process that students undergo over time [17]. So this typology is based on the nature of education and the understanding of change.

The criteria of the way of organization of pedagogical relations is used in the typology that includes: a) a frontal situation (individual tasks, only student-teacher interaction); b) an open situation (free cooperation of all participants that presupposes individual results); c) a collective situation (free cooperation of all participants in order to solve a collective problem). This typology is used when talking about different stages of educational process: group a) situations are used in the course learning stage, group b) – in the exercise stage, group c) – during exam preparation stage [18].

Several typologies of pedagogical situations [19; 20] are based on the dimensions of students' natural propensities. Hence the division of pedagogical situations into.

1. Situations of surface and deep learning. What is taken into account is what has been learned, not how much. The situations of deep learning are based on the desire to understand, to question, to make sense of, to compare with previous experience (to grasp the very content of the learning material). And in a situation of surface learning, the student seeks to memorize rather than understand, to practice skills by instruction without thinking about the sense (to learn the text itself). Both types of situations in the pedagogical process are bound together. Deep learning helps students develop relations and links, but does not aim to transfer specific knowledge. Surface pedagogical situations are more traditional for modern educational reality, when good memory and practiced skills are sufficient for learning and academic success. At the same time, without prior surface learning, practicing skills, acquiring knowledge, deep learning is not possible.

2. Situations involving holist and serialist learners. The former type of learners gains a broad overview before completing the task, while the latter needs to follow a well structured and logical paths. Usually the learning style does not change even if it is unsuccessful. Therefore, the teacher must adapt the pedagogical situation and the pedagogical task each time to the specific type of learning.

3. Situations in which learners are verbalisers, visualisers or doers. Verbalisers learn more easily if the information is provided in spoken or written form, visualisers prefer diagrams and pictures, and doers respond better to practical activities. Taking into account these types of learners, the teacher must choose the right material, methods and pedagogical situation accordingly.

In terms of social relationships, there are three different types of pedagogical situations: individualism, collaboration and competition [21]. Students working collaboratively usually have higher achievement levels as collective performance is better in quality and quantity than the individual one. It also gives students the possibility to develop their emotional intelligence with the help of numerous social interactions, so they can gain social, communicative and interpersonal skills working in teams [22].

Typology creation is a process of grouping the research or observation objects on the basis of their common features. This is necessary to make large classes of objects easier to use, easier to remember and easier to project. The above analyzed typologies of situations, in our opinion, not only fail to simplify the development, use and systematization of pedagogical situations, but being based on different grounds, make confusion in understanding and operating of pedagogical situations. The variety of descriptions of pedagogical situations makes it difficult to create a complete typology and choose the basis for their typology.

We consider that the concept of “pedagogical situation” indicates the subject field activity in which the situation is analyzed. Thus we can call a situation pedagogical if the tasks of education, upbringing and development of a student is

being set. "A pedagogical situation can be considered a potential opportunity of the pedagogical event to happen in pedagogical terms. That is, a pedagogical situation is understood as a potential dimension of a pedagogical event, which is itself the actual realization of a particular pedagogical concept, achievement of a pedagogical goal, fulfillment of pedagogical tasks" [2, p. 79].

The function of introducing each new generation to culture is performed by education. If we understand education as a process of cultural development of personality, and its goal as the transmission, reproduction and generation of culture, then the pedagogical situation as part of the pedagogical event can be considered as a potential event, in the context of which the transmission of culture can potentially occur. That is, "a pedagogical situation is a potential dimension of the event, which is a process of pedagogical interaction between the subjects of pedagogical activity (educational process), within the framework of which a single pedagogical task of transmitting a unit, a quantum of culture, in specially organized pedagogical conditions and space-time continuum is solved" [2, p. 80].

Typology should rely on some logical basis in order to distinguish this or that part of pedagogical reality represented by pedagogical situations, the nomenclature of specific situations. We suggest to use the possibility and ability of a pedagogical situation to reach the solution of a pedagogical problem as the logical basis of typology, i.e. the possibility of achieving a pedagogical effect. The pedagogical process includes a goal and tasks, so the situation when a teacher wants to achieve the goal or solve the tasks is quite obvious. Then, in our opinion, we can distinguish situations with the achievable goal and solvable tasks. Besides, in some situations it is not possible to solve the tasks by definition. And there are situations that should be transformed in terms of the situation parameters or goals [23]. Based on these grounds, as well as the logic and practice of everyday teachers' practice it is reasonable, in our opinion, to distinguish 3 types of situations:

1) a pedagogical situation with the achievable goal that can be developed from a potential into an actual one;

2) a pedagogical situation with the unachievable goal that cannot reach the pedagogical effect or solve the pedagogical problem;

3) a pedagogical situation that need to be transformed by change plans, tasks, goals or changes in the situation in order to make it effective.

Unlike all the situations we have analyzed, the proposed typology meets all the requirements outlined above, namely, it is based on clear systemic typological bases, allows differentiating and ordering pedagogical situations, is simple in use.

CONCLUSION

The analyzed typologies of pedagogical situations in Russian pedagogy differ in typological basis, principles, understanding of the essence of pedagogical situations, which makes their systematization and usage ambiguous, complex and inapplicable in everyday practice. Fundamentally different grounds for typologies creation are used by foreign researches and practitioners considering understanding of the essence of the educational process, participants and the nature of changes as the basis.

Each of the typologies presented has at its core different ideas about the nature and goals of learning and education and is accompanied by distinctive pedagogical methods, didactic approaches, organizational forms, quantity and quality of students, and preferences for assessing students' learning trajectories. Each of these typologies implies its own classificatory logic that allows us to judge which distinctions seem relevant, adequate and fair in the context of learning, how to identify valuable and relevant learning content, how to delimit and relate spaces of learning, and how to assess the quality of learning trajectories that are formed in these spaces. The analysis has shown that all the studied typologies of situations do not simplify the use and systematization of pedagogical situations,

but being built on mixed basis, bring confusion in understanding and operating of pedagogical situations. This ambiguity explains the need for the creation of the typology that is complete (universal), rather general and has clear basis.

Based on our definition of the pedagogical situation, we propose clearer and more systematic basis for typology and identify 3 types of ped-

agogical situations. Such a logical basis can be the ability of a pedagogical situation to reach the solution of a pedagogical task. Unlike all the analyzed situations, the proposed typology is easy to use and it has clear systemic basis thus allowing differentiation and ordering of pedagogical situations.

References

1. Naumova T.A., Mukhacheva E.V., Prichinin A.E. (compilers) (2020). *Sbornik pedagogicheskikh situatsii i zadach* [Collection of Pedagogical Situations and Tasks]. Izhevsk, Udmurt State University Publ., 68 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ouzkzh>
2. Dobrova V.V. (2021). Pedagogical situations: interpretation difference. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psikhologo-pedagogicheskie nauki = Vestnik of Samara State Technical University. Psychological and Pedagogical Sciences*, vol. 18, no. 4, pp. 73-82. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.6>, <https://elibrary.ru/npjhxl>
3. Korosteleva S.G. (2020). Development of pedagogical thinking in the professional training of a future teacher. *Nauka i shkola = Science and School*, no. 4, pp. 73-82. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2020-4-73-82>, <https://elibrary.ru/sqtfte>
4. Danilova L.N., Serikov V.V. (2022). Application of the method of pedagogical situations in the process of forming the culture of interethnic communication at senior schoolchildren. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (115), pp. 177-184. (In Russ.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2022.115.2.024>, <https://elibrary.ru/qjwdvc>
5. Bekkozhanova G.K., Manapova G.K. (2021). Pedagogical situations as a method of forming professional and special competencies. *Vestnik Kyrgyzstana = Bulletin of Kyrgyzstan*, no. 2-2, pp. 68-75. (In Russ.) [https://doi.org/10.33514/BK-1694-7711-2021-2\(2\)-68-75](https://doi.org/10.33514/BK-1694-7711-2021-2(2)-68-75), <https://elibrary.ru/pkjdye>
6. Sokryukina M.I., Shevtsova M.A. (2021). The complex of pedagogical situations as the main condition of pedagogical support of teaching foreign language speaking to preschoolers. *Materialy 5 Yubileinoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Inostrannye yazyki i sovremennye tendentsii v inoyazychnom obrazovanii»* [Proceedings of the 5th Anniversary International Scientific and Practical Conference "Foreign Languages and Modern Trends in Foreign-Language Education"]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., pp. 393-397. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zmavvt>
7. Azhykulov S.M. (2020). Scientific and pedagogical bases of the concept "pedagogical situations". *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo* [Human. The society. Society], no. 1, pp. 16-22. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozcexa>
8. Bezrukova V.S. (1996). *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika* [Pedagogy. Project Pedagogy]. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 258 p. (In Russ.)
9. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. (2003). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 566 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qtiuix>
10. Bordovskaya N.V., Rean A.A. (2009). *Pedagogika* [Pedagogy]. St. Petersburg, Piter Publ., 299 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tieuzn>
11. Emel'yanova I.N. (2008). *Teoriya i metodika vospitaniya* [Theory and Methodology of Education]. Moscow, Akademiya Publ., 253 p. (In Russ.)
12. Zasukhina I.B. (2019). Situations of meaning formation as a condition forming of motivation for studying a foreign language among students of technical college. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, no. 1 (80), pp. 74-85. (In Russ.) <https://elibrary.ru/avbcis>
13. Batarchuk D.S. (2019). The pedagogical situation as a mechanism to develop a multicultural identity among students as a result of the educational process at the university. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, no. 1, pp. 18-22. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zcpymx>

14. Brousseau G. (1998). Théories des situations didactiques. *La pensée Sauvage*, vol. 26, no. 2, pp. 470-472. (In French) <https://doi.org/10.7202/000137ar>
15. Smith R.M. (1982). *Learning how to Learn: Applause Theory for Adults*. Chicago, Follett Publishing Company, 201 p.
16. Kolb D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Edvelopment*. London, Pearson Education Publ., 416 p.
17. Hall G.E., Loucks S. (1978). Teacher concerns as a basis for facilitating and personalizing staff development. *Teachers College Record*, no. 80, issue 1, pp. 36-53. <https://doi.org/10.1177/016146817808000104>
18. Vignollet L. (2006). LDL: a language to model collaborative learning activities. *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*. Orlando, Association for the Advancement of Computing in Education Publ., pp. 838-844.
19. Karamjit S. Gill. (1996). *Human Machine Symbiosis. Human-Centred Systems*. London, Springer Publ., 502 p.
20. Vilppu H., Södervik I., Postaref L., Murtonen M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations. *Instructional Science*, vol. 47, pp. 679-709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
21. Vega M.L., Hederich C.H. (2015). Impacto de un programa de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico en matemáticas y español en un grupo de estudiantes de 4º de primaria y su relación con el estilo cognitivo. *New Approaches in Educational Research*, vol. 4, no. 2, pp. 90-97. (In Spanish) <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.124>
22. Mira-Galvañ M.J., Gilar-Corbi R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: effects on academic performance. *Front. Psychol*, vol. 11, article 1100, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01100>
23. Dobrova V.V. (2023). On one type of pedagogical situations: classification and practical aspects. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psikhologo-pedagogicheskie nauki = Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, vol. 20, no. 1, pp. 77-86. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2023.1.6>, <https://elibrary.ru/whskxa>

Information about the author

Victoriya V. Dobrova, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Samara State Technical University, Samara, Russian Federation. <https://orcid.org/0000-0002-3037-4797>
ResearcherID: D-5584-2014
victoria_dob@mail.ru

Received 20.10.2023
Revised 29.12.2023
Accepted 13.03.2024

Информация об авторе

Доброва Виктория Вадимовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Самарский государственный технический университет, г. Самара, Российская Федерация. <https://orcid.org/0000-0002-3037-4797>
ResearcherID: D-5584-2014
victoria_dob@mail.ru

Поступила в редакцию 20.10.2023
Получена после доработки 29.12.2023
Принята к публикации 13.03.2024

Научная статья
УДК 378+37.036:371.38

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-673-683>



Коммуникативное мастерство педагога-хореографа как средство формирования эмоционально-эстетического опыта студентов

Александр Викторович КЛИМЕНКО 

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт
им. С.В.Рахманинова»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87

alexandr.klimenko.2020@mail.ru

Актуальность. Изменения в социуме влекут за собой предъявление новых требований к педагогу, как к специалисту и личности. Сегодня обучение интернет-зависимых, не нуждающихся в общении студентов является особым искусством, требующим эмоционально насыщенного коммуникативного мастерства педагога, направленного на вовлечение их в продуктивный коллективный учебный процесс. Коммуникативное мастерство педагога-хореографа должно способствовать формированию эмоционально-эстетического опыта студентов. Данный опыт формируется в процессе взаимодействия преподавателя и студента при условии коррекции возрастных, индивидуальных социально обусловленных деформаций личности обучающихся. Цель исследования – обосновать необходимость формирования коммуникативного мастерства педагога-хореографа как эффективного средства развития эмоционально-эстетического опыта студентов.

Методы исследования. Использованы: анализ психолого-педагогической литературы, систематизация и сравнение, обобщение авторского опыта, наблюдение, которое позволило обосновать эмоционально и эстетически насыщенный коммуникативный компонент деятельности педагога, как ведущий в процессе формирования эмоционально-эстетического опыта студентов и танцевального коллектива. На базе основных положений системного, культурологического, деятельностного, личностно-ориентированного подходов показано формирование в эмоционально насыщенном коммуникативном процессе обучения взаимосвязанных блоков качеств и свойств личности: когнитивных, психологическо-динамических и нравственно-содержательных.

Результаты исследования. Обосновано, что коммуникативное мастерство педагога – это искусство получения высоких образовательно-воспитательных результатов в результате использования вариативных методов организации взаимодействия со студентами, эффективных для коррекции их социально-психологических, личностных деформаций. Установлена прямая зависимость результатов образовательно-воспитательного процесса от уровня умений педагога в эмоционально-эстетическом наполнении коммуникативного взаимодействия со студентами. Для педагогов-хореографов разработан спецкурс, который способствует формированию у них эмоционально-эстетического коммуникативного компонента мастерства, в состав которого входят психолого-динамические и нравственно-содержательные свойства личности.

Выводы. По результатам теоретического и эмпирического исследования разработана структура эмоционально насыщенного, эстетичного коммуникативного компонента педагогического мастерства педагога-хореографа. Успехи в формировании эмоционально-эстетического опыта современных студентов достижимы при условии наличия высокого уровня коммуникативного мастерства педагога, становлению которого способствует разработанный спецкурс «Совершенствование коммуникативного мастерства педагога-хореографа».

Ключевые слова: эмоциональность, эстетичность, коммуникативное мастерство, педагог-хореограф, студент, взаимодействие, спецкурс

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Клименко А.В. Коммуникативное мастерство педагога-хореографа как средство формирования эмоционально-эстетического опыта студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 673-683. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-673-683>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-673-683>

Communicative skills of a teacher-choreographer as a means of students forming emotional and aesthetic experience

Alexandr V. KLIMENKO 

Tambov State Musical and Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
alexandr.klimenko.2020@mail.ru

Importance. Changes in society entail the presentation of new requirements for the teacher as a specialist and personality. Today, teaching Internet-dependent students who require little communication is a specialized skill that demands emotionally intense communicative skills from teachers aimed at engaging them in a productive educational process. The communicative skills of the choreographer-teacher should contribute to the emotional and aesthetic experience formation of students. This experience is formed in the interaction process between a teacher and a student, subject to correction of age-related, individual socially conditioned deformations of the students' personality. The purpose of the study is to establish the need for developing the communicative skills of a choreographer teacher as an effective way to enhance the emotional and aesthetic development of students.

Research Methods. The following methods are used: analysis of psychological and pedagogical literature, systematization and comparison, generalization of the author's experience, observation, which enabled the substantiation of the emotionally and aesthetically saturated communicative component of the teacher's activity as a leader in the process of forming the emotional and aesthetic experience of students and a dance group. On the basis of the main provisions of the systemic, cultural, activity-centered, personality-focused approaches, the development of interrelated blocks of personality qualities and properties in the emotionally saturated communicative learning process is shown: cognitive, psychological-dynamic and morally significant.

Results and Discussion. It is proved that the teacher's communicative skill are the key to achieving high educational and outcomes through the varied methods' use of interaction with students. These skills are essential for effectively addressing their socio-psychological and personal issues.

The direct correlation between the learning process results and the teacher's competence level in emotional and aesthetic communication with students has been established. A specialized course has been designed for choreographers to enhance their emotional and aesthetic component of communicative skills, which encompasses psychological, dynamic, and moral aspects of personality development.

Conclusion. Based on the results of theoretical and empirical research, the structure of an emotionally saturated, aesthetic communicative aspect of the pedagogical skill of a choreographer teacher has been developed. Success in the formation of the modern students' emotional and aesthetic experience is achievable provided that there is a high level of communicative skills of the teacher, the formation of which is facilitated by the developed special course "Enhancing the communicative skills of a choreographer teacher".

Keywords: emotionality, aesthetics, communication skills, teacher-choreographer, student, interaction, special course

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Klimenko, A.V. (2024). Communicative skills of a teacher-choreographer as a means of students forming emotional and aesthetic experience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 673-683. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-673-683>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Каждое новое поколение студентов имеет особенные способы межличностного и делового общения и взаимодействия в творческом коллективе, в учебном процессе и в жизни. Сегодня их интересы и мотивы постоянно меняются, при этом у обучающихся наблюдается все меньшее желание и неумение общаться с реальными людьми. Меняются и требования к личности современного педагога. Но, к сожалению, предъявляемые требования не акцентируют внимания на эмоционально-эстетическом компоненте взаимодействия преподавателей и студентов.

Однако во все времена студента впечатляет и увлекает убедительная эмоциональная яркая личность педагога высокого уровня культуры, которая задает тон их межличностного общения. У педагога сегодня особая миссия – отвлечь обучающихся от социального негатива, научить их использовать позитивные возможности Интернета, на материале учебной дисциплины в обсуждениях и дискуссиях помочь в нахождении личного эмоционально-эстетического стиля. Для этого преподавателю необходимо взаимодействовать со студентами на высоком эмоционально-эстетическом уровне культуры ком-

муникативного компонента общения в процессе сотрудничества в учебном процессе и во внеучебное время.

Коммуникативное мастерство современного педагога является гибким, адаптивным, эмоционально насыщенным, эстетически выверенным. При этом оно не перестает быть сложным, многогранным, многоуровневым, многофункциональным интегральным личностным образованием. Его структура должна представлять собой синтез одновременной реализации общечеловеческих и профессиональных педагогических качеств. Позитивно эмоционально-окрашенные коммуникативные умения преподавателя необходимы для установления психологического контакта со студентами в процессе дискуссии, завоевания инициативы в общении с ними, создания благоприятной атмосферы сотрудничества.

Следует подчеркнуть, что коммуникативные умения педагога требуют постоянной адаптации в конкретных условиях образовательного процесса. Личным достижением является развитие способности педагога к одновременному самосовершенствованию личного коммуникативного мастерства и перестройке общения и взаимодействия студентов в заданном эмоционально-эстетическом ракурсе.

Современные реалии таковы, что каждому педагогу надлежит самостоятельно постоянно совершенствовать коммуникативное мастерство, и каждый раз по-новому эмоционально и эстетически реализовывать его в нестандартной ситуации и в неповторимой студенческой аудитории. Коммуникативное мастерство невозможно в точности перенять у других преподавателей, повторить и получить тот же результат ввиду меняющихся со временем индивидуально-личностных особенностей, способностей, возможностей и степени «сопротивления» современных студентов принимать и выполнять предъявляемые требования. В связи с этим актуализируется проблема совершенствования коммуникативного мастерства педагога как средства формирования эмоционально-эстетического опыта студентов.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрен эмоционально-эстетический коммуникативный компонент деятельности педагога-хореографа. Проведен анализ психолого-педагогической литературы, на основе которого предпринята попытка операционализации определения исследуемого понятия и его структурирования. Применение метода наблюдения за процессом взаимодействия педагогов со студентами позволило обосновать значимость эстетичного, эмоционально насыщенного коммуникативного компонента деятельности педагога в приобщении студентов к эффективному взаимодействию.

Педагогически организованная, целесообразная, личностно ориентированная творческая деятельность, реализуемая на основе культурологического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, обеспечивает полноценную возможность формирования эмоционально-эстетического опыта студентов и студенческого коллектива. Дискуссионная форма работы обоснована как ведущая в данном процессе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коммуникативное мастерство современного педагога нельзя рассматривать как однажды сформированный набор знаний, умений и навыков, поскольку профессиональная «деятельность, предъявляя специфические требования к преподавателю, заставляет его развивать определенные индивидуально-профессиональные качества. И наоборот, индивидуальные качества, реализуемые в профессиональной деятельности педагога и обеспечивающие ее успешность, приобретают новый личностный смысл» [1, с. 8].

Структура коммуникативного мастерства объемна, динамична и определяется комплексом условий процесса взаимодействия с обучающимися, включающим в себя обмен информацией для выработки единой стратегии сотрудничества, восприятия и понимания взглядов и мнений друг друга в процессе общения «в целях преодоления семантического, стилистического и логического барьеров» [2, с. 120].

Успешным педагогом может стать лишь тот, кто обладает рядом необходимых вариативных коммуникативных качеств, специфическими способностями и не прекращает совершенствования личного коммуникативного мастерства на основе постоянного повышения общего уровня культуры. «Педагогу необходимо владение новыми технологиями субъект-субъектного взаимодействия с обучаемыми, созданными на основе именно личного опыта. Изменения стремительны и индивидуальны, поэтому воспользоваться вчерашним или чужим опытом вряд ли возможно» [3, с. 29]. Динамичные и гибкие структурные компоненты коммуникативного мастерства реализуются в творческом взаимодействии «преподаватель – студент», сотрудничестве через общение, и ориентированы на коррекцию эмоционально-эстетической атмосферы в образовательном процессе [4].

Следует отметить, что современный студент требует к себе адаптированных подходов ввиду наличия особых психолого-

педагогических деформаций, влияющих на изменчивость интересов, настроений и резких изменений систем отношений. Межличностная коммуникация сегодня зачастую излишне эмоционально насыщена, и, к сожалению, далеко не эстетична [5; 6]. Личностные деформации студентов стремительны и индивидуальны, они появляются и исчезают. Поэтому преподавателю затруднительно воспользоваться в точности своим вчерашним опытом эмоционально насыщенного коммуникативного взаимодействия с обучающимися. Ги Лефрасуа пишет, что «от коммуникативной компетенции педагога будет зависеть то, насколько успешно сложатся его деловые и межличностные взаимоотношения со студентами, отсутствие конфликтов и личная удовлетворенность» [7, с. 109]. То есть педагог-хореограф должен уметь конструировать педагогическое общение, организовывать его и контролировать взаимодействие студентов в каждой возможной индивидуальной, групповой или коллективной ситуации, адекватно реагировать в неожиданных условиях и оперативно решать проблемы, демонстрируя образцы эмоционально насыщенного, эстетичного общения в индивидуальной или дискуссионной форме.

Важно отметить, что именно коммуникативные умения обеспечивают эмоциональное благополучие на всех этапах общения преподавателя и студента, а также оказывают продуктивное влияние на все компоненты педагогической деятельности, которая представляет собой «...процесс решения бесчисленного ряда педагогических задач» [8, с. 110]. Неожиданные задачи, противоречия возникают из-за непостоянства, неустойчивости эмоционально-эстетической составляющей коммуникации современных студентов. Таким образом, педагог-хореограф постоянно оказывается в позиции «внимательности» к изменениям в мотивации, интересах, настроениях, физическом состоянии каждого студента и коллектива; он должен быть толерантным, уметь оказать помощь и поддержку в сложные моменты. Каждая новая педагогическая ситуация позволяет педагогу активи-

зировать эмоционально-эстетическую «речевую практику студентов, научить ориентироваться в различных речевых ситуациях» [9, с. 119].

Аналитическое осмысление различных источников по исследуемой проблеме позволило нам сформулировать рабочее определение изучаемого феномена и его составляющих. Коммуникативное мастерство является сложным, многогранным, многоуровневым, многофункциональным, интегральным личностным образованием. Сложность показывает множество компонентов в его составе. Его многогранность заключается в том, что общение в целом и коммуникативный потенциал педагога рассматривается в философии, психологии, педагогике, физиологии и т. п. Многоуровневость объясняется тем, что все студенты и педагоги находятся на разном начальном уровне сформированности коммуникативных умений. Оно многофункционально, так как является ведущим на всех этапах обучения и в дальнейшем развитии личности. Добавим, что оно интегральное, поскольку все его компоненты взаимосвязаны, взаимообусловлены и разделимы лишь искусственно в целях изучения. Его структура индивидуально неоднородна, а его взаимно поддерживающие и стимулирующие компоненты выполняют функцию выравнивания в процессе взаимодействия.

Эмпирическое изучение коммуникативных умений педагога-хореографа и студентов показало реальные формы эмоционально-эстетического коммуникативного поведения, по которым можно судить об особенностях характера и темпераменте личности, об уровне ее воспитанности. В процессе профессионального общения педагог должен искать пути активизации познавательной активности обучающихся [10], в том числе и с использованием эмоционально-эстетических свойств личности. Однако, несмотря на значимость эмоционально-эстетического аспекта коммуникации, преподаватели не вполне подготовлены к его осуществлению. Это объясняется тридцатилетним забвением вос-

питательной работы на всех ступенях образовательной системы.

Проведенный анализ педагогической литературы показывает стремление исследователей выделять структурные компоненты коммуникативного мастерства педагога по функциональному принципу. Нами проведена систематизация эмоционально-эстетических качеств и свойств личности, значимых в процессе коммуникации. В основу данной систематизации составляющих общения положены эстетично наполненные содержательные и эмоционально оправданные динамические проявления личности.

Структура коммуникативного мастерства преподавателя нам представляется следующим образом:

- когнитивный блок, включающий систему необходимых знаний, норм и правил делового общения, технические, эстетические и фонетические требования к речи, лингвистические знания (лексические, синтаксические, стилистические), необходимые для того, чтобы сформировать основу умений и навыков доступно, четко, точно и корректно формулировать свои мысли;

- поведенчески-действенный блок, связанный с индивидуальными личностными и коммуникативными особенностями поведения. Он включает поведенческие навыки взаимодействия, применение располагающих способов лингвистического и организационного выражения своих мыслей на основе принятых норм культуры общения. Их психофизиологическое формирование осуществляется на основе развития мышления, памяти и воображения;

- функционально-организационный блок, являющийся демонстрационным, включающий осознанное проявление нравственных качеств и свойств: оправданный динамизм, эмоциональность, сдержанность, самостоятельность, ответственность, добросовестность, инициативность и организованность. Например, демонстрация решительности, принципиальности, дисциплинированности, находчивости, справедливости, вежливости,

тактичности, толерантности, выражаемые посредством мимики, жестов и т. д.

Особую сложность для педагога-хореографа представляет постоянное поддержание психологического равновесия каждого студента в коллективе обучающихся переходного возраста от подросткового к юношескому. Педагогу следует учесть, что «стремление личности приобрести социально значимую профессию усиливает творческие способности, развивает интеллектуальные и физические возможности» [11, с. 31]. Однако «...за последние полвека переход к взрослой жизни становится все более продолжительным» [12, с. 37]. В качестве одной из причин такой задержки ученые отмечают интенсивно развивающиеся технологии, которые «...не только задерживают взросление современных подростков, юношей и девушек, но и меняют его содержание» [13, с. 129].

Особенно сложно поддерживать эмоционально эстетическое благополучие студентов во множестве изменяющихся творческих ситуациях: от преподавателя-хореографа требуется постоянное планирование и контроль изменения настроений, отношений, результатов обучающихся. Не параллельно, не смежно, а неразделимо, слитно педагогом и студентами осуществляется воспитательный процесс – процесс развития эмоционально-эстетического опыта сотрудничества [14].

Как мы уже отмечали, деятельность педагога-хореографа состоит из множества постоянных контактов, отношений со студентами, организации и контроля связей между ними. Культура общения в процессе создания танцевального коллектива является необходимым условием его профессионального успеха. Педагогу-хореографу необходим синтез знаний основ психологии, педагогики, физиологии, логики, риторики, учебные курсы которых в вузе сведены к минимуму. Безусловно, ориентир на необходимость постоянного самосовершенствования и саморазвития личностных характеристик означен в паспорте специальности, но далеко не все его личностно присвоили.

Практика показывает, что культурная самопрезентация личностных свойств в процессе общения со студентами затруднительна для многих педагогов-хореографов. Это объясняется недостаточным вниманием к формированию психолого-педагогической культуры еще в процессе подготовки в вузе. Как показывает личный опыт и опыт других педагогов, анализ учебных программ и занятий со студентами, исследуемый аспект – коммуникативное мастерство в предложенном ракурсе рассмотрения – не удостоен должного внимания.

В сложных условиях практического обучения, когда педагог-хореограф пытается «перекричать» музыкальное сопровождение, общение с обучающимися зачастую не является эффективным, что негативно сказывается на формируемом эмоционально-эстетическом опыте студентов, который не появляется спонтанно. Педагогу-хореографу требуется специальная теоретико-практическая подготовка, что непременно внесет необходимые коррективы в личный опыт становления его коммуникативного мастерства.

На наш взгляд, для совершенствования эмоционально-эстетичного коммуникативного взаимодействия со студентами педагогу-хореографу необходим спецкурс, в рамках которого он может ознакомиться с теоретической основой формирования коммуникативного мастерства. Полученные знания он может применять уже в процессе непосредственного общения со студентами.

Нами разработан и апробируется спецкурс «Совершенствование коммуникативного мастерства педагога-хореографа» (табл. 1). Каждое из двухчасовых занятий при желании слушателей может быть расширено до 10 занятий. Каждое занятие состоит из теоретической и практической части.

Цель спецкурса – приобрести умения, необходимые для создания доброжелательной, эмоционально-эстетической атмосферы сотрудничества в танцевальном коллективе, в которой каждому студенту будет комфортно и захочется сотрудничать, взаимодействовать, общаться.

Таблица 1

Тематический план спецкурса
«Совершенствование коммуникативного мастерства педагога-хореографа»

Table 1

Thematic plan of the special course “Improving the communicative skills of a teacher-choreographer”

№ п/п	Тема	Формы и методы проведения	Всего часов
1	Социально обусловленные психолого-педагогические деформации современных студентов	Лекция, беседа, дискуссия, тест, наблюдение, анализ, сравнение	2: 1 /1 теор., практ.
2	Сущность, структура и способы формирования эмоционально-эстетического компонента сотрудничества. Мотивация и интерес	Лекция, беседа, дискуссия, анализ примеров	2: 1 /1 теор., практ.
3	Основные формы организации взаимодействия студентов на начальном этапе обучения, требования к речи. Педагогическая этика, такт	Лекция, обмен опытом, анализ результатов других педагогов	2: 1 /1 теор., практ.
4	Анализ опыта применения коммуникативных умений в практике (личной и других педагогов-хореографов). Управление эмоциями	Практикум, анализ результатов своей деятельности	2: 1 /1 теор., практ.
5	Реализация эмоционально-эстетического взаимодействия со студентами с учетом их деформаций и потребности в яркой авторитетной личности педагога-хореографа	Лекция, практикум, тест	2: 1 /1 теор., практ.
Итого			10

Спецкурс ориентирован на активизацию способов самосовершенствования педагога-хореографа в направлении изучения психолого-педагогического компонента общения и взаимодействия со студентами, развития у него индивидуального стиля самопрезентации.

Мастерство демонстрации своего понимания и искреннего отношения к студентам обуславливает коммуникативное поведение педагога. Под этим понятием исследователи подразумевают такую организацию речи и соответствующего ей речевого поведения учителя, которые влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы сотрудничества в коллективе студентов, на характер взаимоотношений между ними, на стиль их работы [15]. На занятиях спецкурса следует акцентировать внимание именно на этой, сегодня малоизученной и недостающей в опыте многих педагогов-хореографов составляющей – коммуникативном поведении.

Каждое занятие, кроме теории, по необходимости и возможности включает примеры из творческой деятельности, представленные в материалах с помощью технических средств обучения: демонстрацию видеоматериалов, решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций. Спецкурс предлагает тренинги в лабораторных условиях с последующим применением изученного в реальном процессе общения со студентами. В качестве контроля предполагается входное и итоговое тестирование.

Разработанный курс должен помочь педагогу-хореографу в осознании того факта, что именно коммуникативные умения в структуре педагогического мастерства являются стержневыми: их эффективное использование порождает искренние, доверительные отношения, вносит позитивные коррективы в межличностные отношения в коллективе. Элементы педагогической этики, педагогического такта, культуры речи и других проявлений коммуникативного мастерства подаются студентам в качестве примера и постепенно ими присваиваются.

Преподаватель хореографии, как правило, является примером для студентов, образ-

цом для подражания. В деятельности педагога-мастера все составляющие коммуникативного мастерства должны быть достойно представлены, а при необходимости – с помощью коммуникативных умений скрыты (настроение – например): лексический набор, синтаксические нормы, мимика, жесты, интонации и прочее. Ему необходимо презентовать себя как привлекательную личность, активно заинтересованную в успехе студентов. Это легко педагогу высокого уровня культуры, глубоко знающему психолого-педагогические особенности юношества и особенности сотрудничества с ними. Речевое поведение педагога-хореографа определяет интонации, громкость речи, оправданность использования оценочных суждений, манеру обращаться к студентам и отвечать им, характер мимики, движений, жестов, сопутствующих речи.

Личностные свойства педагога зеркально формируются у обучающихся и влияют на содержательную и динамическую составляющие процесса общения; позволяют каждому студенту почувствовать себя значимым в коллективной творческой деятельности; обеспечивают плодотворное сотрудничество и достижение слаженности коллектива, что и приводит к успешным выступлениям на концертах.

Своим содержанием спецкурс должен довести до сознания педагогов, что современный студент нуждается в интересной всесторонне привлекательной личности активного заинтересованного педагога высокого уровня культуры, владеющего современными технологиями обучения.

ВЫВОДЫ

Выявлены сложности, возникающие в процессе коммуникативного взаимодействия педагога-хореографа со студентами. Определено и охарактеризовано понятие «коммуникативное мастерство» как сложное, многогранное, многоуровневое, многофункциональное, интегральное личностное образование, обоснованы его структурные блоки:

коммуникативный, поведенческо-действенный и функционально-организационный.

Коммуникативное поведение педагога оказывает существенное влияние на формирование эмоционально-эстетического опыта студентов. При этом педагог для эффективного взаимодействия должен хорошо понимать и учитывать психофизические особенности современных студентов, влияющие на изменчивость их интересов, настроений и поведения.

Разработан и апробируется спецкурс «Совершенствование коммуникативного мастерства педагога-хореографа», на занятиях которого реализуется главная идея – успешность отлаженности систем отношений каждой личности зависит от уровня сформированности критериев внутренней эмоционально насыщенной, эстетичной, коммуникативной готовности к общению, выражаемой в процессе сотрудничества.

Педагог и студенты синхронно находятся в поиске способов совершенствования систем отношения к коллективу в целом, отдельным людям, преподавателям, делу, самоорганизации, себе лично. Данные отношения входят в содержательно-качественную основу эмоционально-эстетического взаимодействия личности в коллективе. Среди волевых качеств личности значимыми являются уверенность в себе и других членах танцевального коллектива, настойчивость, упорство, решительность, инициативность, сдержанность и др. Они и составляют динамическую основу эмоционально-эстетического личностного проявления в процессе сотрудничества, представляя собой в комплексе психолого-педагогический компонент коммуникативного мастерства, которое формирует педагог-хореограф одновременно у себя и студентов.

Список источников

1. Макарова Л.Н. Профессиональная пригодность преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 171. С. 7-13. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-1\(171\)-7-13](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-1(171)-7-13), <https://elibrary.ru/lasbtf>
2. Маркова Н.Г. Коммуникативные компетенции – индикатор будущего педагога в профессиональной деятельности // Педагогические науки: вопросы теории и практики. Пенза: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 120-122. <https://elibrary.ru/posbfu>
3. Бескровная О.В., Королева А.В. Классический подходы к проблеме педагогического мастерства в современной интерпретации // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 10 Всерос. науч.-практ. Internet-конф. (с междунар. участием). Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 29-33. <https://elibrary.ru/ovzygz>
4. Горбунова И.В., Катков В.Л. Структура социально-эмоциональной компетентности человека в контексте развития его личности // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 54-67. <https://elibrary.ru/cektm>
5. Оберемко Т.В. Когнитивные особенности современных студентов – миф или реальность // Образование и право. 2020. № 5. С. 155-159. <https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-10527>, <https://elibrary.ru/bhzjrs>
6. Ермаченкова О.В., Ратникова Д.Д. Личностные, мотивационные особенности и ценностные ориентации современных студентов // Вестник МГЭИ (on line). 2021. № 4. С. 205-216. <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-04-205-216>, <https://elibrary.ru/fdbvbz>
7. Лефрасуа Г. Психология для учителя. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 408 с. <https://elibrary.ru/qxkvcr>
8. Тарасова С.И., Горюева В.И., Федорова М.А. Структура деятельности преподавателя высшей школы и ее содержание // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2005. № 2 (130). С. 110-113. <https://elibrary.ru/hqtgnd>
9. Краева А.А., Привалова С.Е. Проблема овладения обучающимися педагогических вузов коммуникативной компетентностью // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 117-124. <https://doi.org/10.26170/po19-07-16>, <https://elibrary.ru/fzwmrh>

10. Юрьева М.Н., Макарова Л.Н. Повышение квалификации педагога-хореографа: компетентность и развитие // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 12-1 (104). С. 108-113. <https://elibrary.ru/oovmcv>
11. Абдиева Г.И. Возрастные особенности юношеского периода // Архивариус. 2021. Т. 7. № 3 (57). С. 31-33. <https://elibrary.ru/hdhutv>
12. Шилова Н.П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 4 (54). С. 37-49. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.54.4.03>, <https://elibrary.ru/scthtpg>
13. Малютина Т.В. Психологические и физиологические особенности развития юношеского (студенческого) возраста // Омский научный вестник. 2014. № 2 (126). С. 129-133. <https://elibrary.ru/seicmf>
14. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальная, культурная и демографическая детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46-67. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>, <https://elibrary.ru/vhksyp>
15. Ахмадова Т.Х., Нальгиева И.А., Дадаева А.Р. Коммуникативное поведение учителя как фактор комфортной образовательной среды обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 20-23. <https://elibrary.ru/okmelo>

References

1. Makarova L.N. (2018). Professional suitability of higher educational institution lecturer. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 171, pp. 7-13. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-1\(171\)-7-13](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-1(171)-7-13), <https://elibrary.ru/lasbtf>
2. Markova N.G. (2020). Communicative competence is an indicator of the future teacher's success in professional activities. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Pedagogicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki»* [Collection of Articles of International Scientific and Practical Conference "Pedagogical Sciences: Questions of Theory and Practice"]. Penza, Nauka i Prosveshchenie Publ., pp. 120-122. (In Russ.) <https://elibrary.ru/posbfu>
3. Beskrovnaya O.V., Koroleva A.V. (2019). Klassicheskii podkhody k probleme pedagogicheskogo masterstva v sovremennoi interpretatsii [Classical approaches to the problem of pedagogical mastery in a modern interpretation]. *Materialy 10 Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem) «Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of 10th All-Russian Scientific and Practical Internet-Conference (with International Participation) "A high school teacher: traditions, problems, prospects"]. Tambov, "Derzhavinskii" Publishing House, pp. 29-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ovzygz>
4. Gorbunova I.V., Katkov V.L. (2021). Structure of social-emotional competence of the person in the context of development of their personality. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire* = *Human Development in the Modern World*, no. 4, pp. 54-67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cektem>
5. Oberemko T.V. (2020). Cognitive features of modern students – myth or reality. *Obrazovanie i pravo* = *Education and Law*, no. 5, pp. 155-159. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-10527>, <https://elibrary.ru/bhzjrs>
6. Ermachenkova O.V., Ratnikova D.D. (2021). Lichnostnye, motivatsionnye osobennosti i tsennostnye orientatsii sovremennykh studentov [Personal, motivational features and value orientations of modern students]. *Vestnik MGEHI (on line)* = *Vestnik MHEI*, no. 4, pp. 205-216. (In Russ.) <https://doi.org/10.37691/2619-0265-2021-0-4-205-216>, <https://elibrary.ru/fdbvbz>
7. Lefrasua G. (2003). *Psikhologiya dlya uchitelya* [Psychology for teachers]. St. Petersburg, Praim-Evroznak Publ., 408 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxkvcr>
8. Tarasova S.I., Gorovaya V.I., Fedorova M.A. (2005). Struktura deyatel'nosti prepodavatelya vysshei shkoly i ee soderzhanie [The structure of the activity of a higher school teacher and its content]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Severo-Kavkazskii region. Obshchestvennye nauki* = *Bulletin of Higher Education Institutes. Northern-Caucasus Region. Social Sciences*, no. 2 (130), pp. 110-113. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hqtgnd>

9. Kraeva A.A., Privalova S.E. (2019). Problem of teaching teachers of pedagogical universities communicative competence. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 7, pp. 117-124. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po19-07-16>, <https://elibrary.ru/fzwmrh>
10. Yur'eva M.N., Makarova L.N. (2011). Qualification rise of pedagogue-choreographer: competence and development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 12-1 (104), pp. 108-113. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oovmcv>
11. Abdieva G.I. (2021). Vozrastnye osobennosti yunosheskogo perioda [Age characteristics of the youth period]. *Arkhivarius = Archivarius*, vol. 7, no. 3 (57), pp. 31-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hdhutv>
12. Shilova N.P. (2020). Maturation in adolescence. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 4 (54), pp. 37-49. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.54.4.03>, <https://elibrary.ru/scthpq>
13. Maljutina T.V. (2014). Psychological and psychophysiological peculiarities of adolescence (student age) development. *Omskii nauchnyi vestnik = Omsk Scientific Bulletin*, no. 2 (126), pp. 129-133. (In Russ.) <https://elibrary.ru/seicmf>
14. Yanitskii M.S., Seryi A.V., Braun O.A. et al. (2019). The value orientations system of generation Z: social, cultural and demographic determinants. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, no. 72, pp. 46-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>, <https://elibrary.ru/vhksyp>
15. Akhmadova T.Kh., Nal'gieva I.A., Dadaeva A.R. (2023). Teachers' communicative behaviour as a factor in a comfortable learning environment for students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78-2, pp. 20-23. (In Russ.) <https://elibrary.ru/okmelo>

Информация об авторе

Клименко Александр Викторович, преподаватель кафедры хореографии, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6515-4831>
alexandr.klimenko.2020@mail.ru

Поступила в редакцию 18.03.2024
Получена после доработки 23.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Alexandr V. Klimenko, Lecturer at Choreography Department, Tambov State Musical and Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6515-4831>
alexandr.klimenko.2020@mail.ru

Received 18.03.2024
Revised 23.05.2024
Accepted 29.05.2024

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 373+37.047

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-684-698>



Проектирование диагностического инструментария для организации дифференцированной профессиональной ориентации старшеклассников по педагогическим специальностям

Наталья Владимировна ГАРАШКИНА¹ , Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА² *

¹ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

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

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

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

*Адрес для переписки: drugininaan@yandex.ru

Актуальность. Профессиональная ориентация по педагогическим специальностям является эффективным инструментом развития системы образования. Важным компонентом проектирования и организации дифференцированной профессиональной ориентации старшеклассников является диагностика. Проблема осознанного выбора педагогической профессии связана с аксиологическим компонентом в ориентировании подростков и молодежи, а также с реализацией принципа индивидуализации и дифференциации в образовании. Набор диагностических методов дифференцированной профориентации старшеклассников в современных условиях, с учетом педагогического направления и его аксиологического потенциала, все еще не определен. Возрастает потребность образовательных практик и научного обоснования разработки комплекса методов дифференцированной профориентации, включая диагностические, для привлечения обучающихся к педагогическим специальностям. Цель исследования – теоретическое обоснование и представление результатов разработки диагностического инструментария для организации дифференцированной профессиональной ориентации старшеклассников по педагогическим специальностям. Спроектированный на основе системного, прогнозно-проектного, индивидуально-дифференцированного и аксиологического подходов к профессиональному ориентированию диагностический инструментарий может быть полезен для отбора в педагогические классы, проведения системы дифференцированной профориентации в современной образовательной организации, а также для организаторов приемной кампании, участвующих в подготовке и реализации профориентационных мероприятий в сфере педагогического образования.

Методы исследования. Анализ научных исследований и состояния вопроса о профессиональной ориентации, профориентационной диагностике, обобщение ее инструментов, параметров инструментария. Логика исследования выстроена в векторе: от организации профессиональной ориентации школьников, профориентационной диагностики к разработке диагностического инструментария (примерных вопросов для проведения диагностического

интервью) для дифференцированной профессиональной ориентации по педагогическим специальностям как ценностному ориентированию.

Результаты исследования. Рассмотрено понятие «профессиональная ориентация» как в России, так и за рубежом, представлены конкретные примеры реализации профориентационной деятельности в образовании. Важным направлением профессиональной ориентации является ценностное ориентирование на педагогические специальности. Профориентационная диагностика включает анализ ценностей, ценностного отношения к профессии, интересов, способностей, направленности учащихся, необходимых для прогнозирования развития качеств личности в выбранной области подготовки по педагогическим специальностям, организации дифференцированной профориентации. В ходе исследования разработан авторский диагностический инструментарий – диагностическая матрица «Профориентационное интервью для будущего педагога».

Выводы. Проблема дифференцированной профессиональной ориентации на педагогические специальности среди подростков и молодежи является актуальной и требует особого внимания государства, общества и образовательной системы. Профессиональная ориентация старшеклассников на педагогические специальности включает диагностику ценностей, ценностного отношения к выбранной профессии, индивидуальным интересам и способностям, улучшает образовательные результаты и помогает увидеть перспективы и возможности каждого в будущей профессиональной сфере – сфере образования. Кроме того, она снижает риск для личности выбора неподходящей профессии и помогает в будущем успешно интегрироваться в профессиональное педагогическое сообщество.

Ключевые слова: дифференцированная профессиональная ориентация, аксиологический потенциал ориентирования, ориентирование на педагогические специальности, диагностический инструментарий, диагностическое интервью

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

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Проектирование диагностического инструментария для организации дифференцированной профессиональной ориентации старшеклассников по педагогическим специальностям // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 684-698. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-684-698>

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-684-698>

Designing diagnostic tools for the organization of differentiated professional orientation of high school students in pedagogical fields

Natalia V. GARASHKINA¹ , Anastasia A. DRUZHININA² *

¹Federal State University of Education

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

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: drugininaan@yandex.ru

Importance. Professional orientation in pedagogical fields is an effective means for the education system development. The diagnosis is an essential planning and organization component of targeted professional orientation for high school pupils. The issue of conscious selection of a teaching career is linked to the axiological aspect of the orientation for adolescents and young people, as well as to the implementation of the individualization and differentiation principles in education. A comprehensive set of diagnostic tools for targeted career guidance for high school students under modern conditions, considering the pedagogical field and its axiological significance, has not yet been defined. There is a growing need for educational initiatives and scientific support for the development of methods range for targeted career guidance, including diagnostics, to encourage students to pursue careers in the field of education. The aim of the research is to provide a theoretical basis and present the results of developing diagnostic tools for organizing differentiated professional orientation for high school students pursuing pedagogical studies. Based on systematic, predictive, individualized, and value-based approaches to professional guidance, these diagnostic tools could be useful for selecting students for teaching positions, implementing a system of personalized career counseling in a contemporary educational setting, and for admission officers involved in planning and executing career guidance programs in the field of teacher training.

Research Methods. Analysis of scientific literature and the current state of affairs in the vocational guidance and career counseling field, as well as a review of existing tools and parameters for this purpose. The research follows a logical path that begins with the career guidance organization for schoolchildren and progresses to the diagnostic instruments development (such as sample interview questions) for use in differentiated career counseling for those interested in teaching-related fields.

Results and Discussion. The “professional orientation” concept is considered both in Russia and abroad, and the specific implementation examples of career guidance activities in education are presented. An important area of professional orientation is value orientation towards pedagogical specialties. Career guidance diagnostics includes an analysis of values, value attitude to the profession, interests, abilities, and orientation of students necessary to predict the development of personality qualities in the chosen field of training in pedagogical specialties, and the organization of differentiated career guidance. In the research course, the author’s diagnostic tools are developed – the diagnostic matrix “Career guidance interview for a future teacher”.

Conclusion. The problem of differentiated professional orientation towards pedagogical specialties among adolescents and young people is urgent and requires special attention from the state, society and the educational system. The professional orientation of high school students to pedagogical

cal specialties includes the diagnosis of values, value attitude to the chosen profession, individual interests and abilities, improves educational results and helps to see the prospects and opportunities of everyone in the future professional field – the field of education. In addition, it reduces the risk for a person to choose an unsuitable profession and helps to successfully integrate into the professional teaching community in the future.

Keywords: differentiated professional orientation, axiological potential of orientation, orientation to pedagogical specialties, diagnostic tools, diagnostic interview

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

Conflict of Interests. Authors declare no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Garashkina, V.N., & Druzhinina, A.A. (2024). Designing diagnostic tools for the organization of differentiated professional orientation of high school students in pedagogical specialties. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 684-698. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-684-698>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Решение проблемы дифференцированной профессиональной ориентации среди подростков и молодежи имеет важное общественное значение, так как позволяет человеку реализовать свои индивидуальные склонности и способности в наиболее подходящих для него трудовых сферах.

Согласно данным РИА Новости, «60 % людей работают не по специальности, а чуть более 75 % и вовсе недовольны своей профессией»¹.

Для профориентации на педагогические направления значим аксиологический подход, отражающий важность приобщения обучающихся к ценностям государства, отечественного образования и культуры, педагогических профессий. Значим аксиологический компонент профессионального ориентирования на педагогические направления, ценность самой профессии, педагогической деятельности, ее ценности и ценностные отношения у будущего педагога к профессии, труду, ответственности, творчеству, ребенку, знанию, нравственности.

Система выявления педагогически одаренных школьников и их сопровождение приобретает стратегическое значение, так как влияет на ценностный потенциал, будущее личности, образования и государства. Дифференцированная профориентация по педагогическим специальностям включает в себя диагностику ценностей, ценностных отношений, индивидуальных особенностей, обучение и практику в педагогической сфере, а также участие в конкурсах и олимпиадах. Поэтому важна разработка эффективных инструментов психолого-педагогической диагностики, которая бы усилила вероятность успеха в определенном профиле обучения и профессиональной педагогической деятельности. Диагностика также должна включать аксиологический компонент, позволяющий осуществить ценностное осознание важности для личности и страны педагогической профессии, выявить и измерить индивидуальные особенности, а также усиливать аксиологический потенциал ориентирования личности.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведены анализ научных исследований и состояния вопроса о профессиональной ориентации, профориентационной диагностике, обобщение ее инструментов, пара-

¹ Почти 60 % россиян работают не по специальности // Информационное агентство РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20120813/722231749.html> (дата обращения: 25.01.2024).

метров инструментария. Логика исследования выстроена в векторе: от организации профессиональной ориентации подростков и молодежи, профориентационной диагностики к разработке диагностического инструментария (примерных вопросов для проведения диагностического интервью) для дифференцированной профессиональной ориентации по педагогическим специальностям как ценностному ориентированию личности школьника.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ исследований в области профессиональной ориентации охватывает такие аспекты, как анализ информации о способностях человека, проведение диагностики, консультирование о выборе карьеры. Важной составляющей профессиональной ориентации является также согласование интересов рынка труда и образования, так как она должна соответствовать требованиям и потребностям будущих работодателей.

Е.В. Кугутко и Н.В. Скачкова определяют «профессиональную ориентацию школьников как систему последовательных мероприятий, которые направлены на профессиональное самоопределение и построение индивидуальной образовательной и трудовой деятельности обучающихся в соответствии с индивидуальными особенностями» [1].

Согласно С.Ю. Печерской и Р.С. Фомичеву, профессиональная ориентация – это «просвещение, воспитание, изучение психофизиологических особенностей, проведение психодиагностики...» [2].

О.Р. Жаворонкова и Н.Б. Буренина рассматривают профориентацию в качестве инструмента «согласования интересов рынков труда и образования» [3].

О.Г. Холодкова и М.Д. Полякова отмечают, что «профессиональная ориентация неразрывно связывается с такой существенной характеристикой юношеского возраста, как устремленность в будущее; с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего» [4].

А.В. Прохоров отмечает, что «профориентационная работа должна учитывать интересы личности» [5].

В организации профессиональной ориентации в российских школах используются различные модели, они проектируются в процессе учебной деятельности, внеклассной работы и во внешкольной деятельности.

Профессиональная ориентация школьников является важным этапом в их жизни, требующим системного подхода в организации, а также применения индивидуально-дифференцированного подхода (принципы дифференциации и учета индивидуальных особенностей). Работа в этой области проводится на различных уровнях образовательной системы и представляет собой необходимое условие для успешного профессионального самоопределения и будущего трудового пути молодежи [6].

Представленные позиции позволяют рассматривать профессиональную ориентацию на педагогические специальности как процесс, обеспечивающий знаниями, информацией, навыками, опытом, необходимый для подготовки по конкретному педагогическому направлению, успешной интеграции в будущем в педагогическое сообщество, нацеленный на определение, осознание и формирование личностно-профессиональных ценностей, интересов и способностей подростков и молодежи. А.В. Кирьякова рассматривает ориентирование как процесс и результат вхождения в культуру, освоение и принятие ценностей [7]. Это позиция важна для профессионального ориентирования по педагогическим направлениям.

С учетом прогнозно-проектного подхода профессиональную ориентацию на педагогические специальности рассматриваем как процесс, позволяющий успешно интегрироваться в будущем в педагогическое сообщество, нацеленный на ценностное ориентирование подростков и молодежи, сокращающий риск выбора неподходящей профессии, улучшающий образовательные результаты, вовлеченность молодежи и подростков в образовательный процесс, педагогическую дея-

тельность, помогающий увидеть перспективы и возможности становления в профессии, сокращающий стресс и беспокойство, связанный с выбором будущей карьеры, обеспечивающий личностную и социальную полноценность развития.

Решение проблемы профессиональной ориентации среди подростков и молодежи имеет важное общественное и личностное значение, так как позволяет человеку реализовать свои индивидуальные склонности и способности в наиболее подходящих для него трудовых сферах, конкретной предметной деятельности.

Особое значение для профориентации на педагогические направления вузов играет аксиологический подход, который показывает важность приобщения к ценностям государства, отечественного образования и культуры, педагогических профессий [7].

Одним из возможных способов решения проблемы профессиональной ориентации является качественная и эффективная организация дифференцированной профориентации в рамках образовательной системы.

Аксиологический потенциал в организации дифференцированной профессиональной ориентации связан с сопровождением данного процесса со стороны педагогов и специалистов, курирующих профориентационную деятельность, системой наставничества. Дифференцированная профориентация помогает каждому учащемуся педагогического класса осмыслить ценности, определить свои ценностные отношения к педагогической профессии, конкретной области педагогической деятельности, провести самооценку индивидуальных интересов, склонностей, способностей, которые позволят развивать и являются фундаментом как общей культуры и компетентности будущего педагога, так и предпрофессиональной компетентности в определенной предметной области. Аксиологическое сопровождение помогает обеспечить эффективность ценностного самоопределения и способствует осознанному ценностному выбору профессии, а также целостному развитию личности. Система выявле-

ния педагогически одаренных школьников и их сопровождение приобретает стратегическое значение, так как влияет на ценностный потенциал, будущее личности, образования и государства. Она включает в себя диагностику ценностей, ценностных отношений, личностных и индивидуальных особенностей, обучение и практику в педагогической сфере, а также участие в конкурсах и олимпиадах.

Важно учитывать, что в современных условиях в России организация профориентации в школе связана с трудовым воспитанием, технологическим образованием школьников и внеурочными проектами. Например, проект «Билет в будущее» является актуальной и эффективной инициативой в области профориентационной работы со школьниками. Проект системно информирует обучающихся о современных профессиях и возможностях их освоения, способствуя формированию ясного представления о будущей профессиональной деятельности. Реализация проекта предусматривает осуществление профориентационной деятельности с использованием цифровых технологий, что позволяет школьникам пройти профессиональные пробы и разработать индивидуальный учебный план на основе полученных результатов. Онлайн-диагностика и проведение мероприятий в рамках фестиваля профессий или профессионального маршрута, а также разработка рекомендаций для участников содействуют более глубокому погружению в профессиональную среду и успешному выбору будущей профессии. Важным элементом проекта являются профессиональные пробы, помогающие участникам получить новый опыт, осознанно погрузиться в профессиональную деятельность, проверить свои знания и навыки, а также взаимодействовать с наставниками из профессиональной сферы. В целом проект «Билет в будущее» является эффективным инструментом ранней профессиональной ориентации и помогает школьникам осознанно выбрать свою будущую профессию [1].

В ходе исследования анализировался зарубежный опыт организации профессио-

нальной ориентации с подростками и молодежью, «главная цель которого – помочь сделать профессиональный выбор, удовлетворяющий потребностям и интересам человека» [8].

Т.Н. Галинская и Е.В. Хромова, исследуя зарубежный опыт, выделяют три основные тенденции [9].

Первая тенденция – профориентация – выступает обязательной частью образовательной программы школы. В Канаде есть предмет «Планирование карьеры» (заполнение анкеты, составление портфолио, проведение собеседования и т. д.).

Вторая тенденция – возможность у подростков попробовать себя в той или иной сфере профессиональной деятельности. В Финляндии школы обязаны организовывать для учеников 7–9 классов профессиональную практику с целью их самоопределения и трудового воспитания [10]. Отдельно стоит отметить идею создания мини-предприятий в английских школах, где обучающиеся могут погрузиться в тот или иной вид деятельности [11].

В школах Японии применяется тест – «F-тест», или Фукуяма-тест. Профессор Ш. Фукуяма выделил три основных фактора осознанного выбора профессии: самоанализ, анализ профессий, профессиональные пробы. Суть данного подхода состоит в том, что каждый год подростки пробуют себя в различных сферах деятельности всех типов: взаимодействие с человеком, техникой, природой, знаковыми системами и художественными образами. За три года у обучающихся есть возможность пройти 48 профессиональных проб. Полученный опыт учителя и психологи оценивают по пятибалльной шкале, а сами подростки проводят самоанализ².

В системе образования Швеции есть специальная программа «Куда шагать по жизненной лестнице», предусматривающая практику и состоящая из нескольких направлений, в том числе изучение личности

школьников, их склонностей, способностей и интересов [9].

Третья тенденция – наличие индивидуального портфолио у каждого обучающегося. В Германии у каждого обучающегося есть так называемая «индивидуальная рабочая тетрадь», куда записывают все результаты исследований, опираясь на которые специалисты проводят консультации с подростками [12].

Рассмотрев зарубежный и отечественный опыт организации профориентации, отметим, что профориентация за рубежом занимает важное место в образовательной программе школы. Это подразумевает наличие специальных предметов, в которых подростки могут овладеть необходимыми навыками для выбора профессии. Профориентационная работа должна предоставить каждому подростку возможность попробовать себя в различных сферах деятельности. Это поможет ему осознать свои интересы, способности и предпочтения. Важно, чтобы подростки проводили самооценку своей деятельности и обсуждали свой прогресс с учителями. Также выявлено важное направление организации дифференцированной профессиональной ориентации как в России, так и за рубежом – профориентационная диагностика.

Ф.С. Исмагилова выделяет «диагностику как определение склонностей и намерений учащегося в профессиональном направлении деятельности на основе углубленной психофизиологической и психолого-педагогической диагностик и разработку рекомендаций о возможных направлениях профессиональной подготовки»³.

Дифференцированная профориентационная диагностика включает анализ интересов и склонностей учащихся, а также прогнозирование их способности к выбранному направлению обучения, к конкретным педагогическим специальностям.

Анализ работ в области профориентационной диагностики позволил выделить необходимые области оценивания:

² Укке Ю.В. Диагностика сознательности выбора профессии у японских школьников // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 151–152.

³ Исмагилова Ф.С. Основы профессионального консультирования. М.: Аспект Пресс, 2013. 391 с.

– интерес – представляет собой связь между определенной областью знаний или формой деятельности и эмоциональными переживаниями, что позволяет предсказать уровень активности личности в освоении этих направлений. Интерес является важным стимулом для обучения и развития, поскольку он способствует усвоению знаний и развитию навыков, а также может вдохновлять на творческое развитие и изменение. Подростков и молодежь, как правило, привлекают занятия, которые им нравятся и которыми они интересуются, что затем дает возможность развивать соответствующие навыки и умения;

– склонности – представляют собой положительное внутренне мотивированное отношение к определенной деятельности. Они основаны на устойчивой потребности личности, когда сам процесс выполнения работы становится привлекательным. Обладание развитой склонностью позволяет личности стремиться к накоплению знаний и умений, соответствующих данной деятельности, и постоянно совершенствоваться в ней;

– способности – определяют успешность приобретения знаний, умений и навыков в определенной сфере. Они проявляются в способности быстро и глубоко осваивать новые способы и приемы деятельности. Оценка способностей позволяет сделать прогноз относительно успешности освоения определенных дисциплин;

– направленность личности – определяется совокупностью ценностей, установок, отношений и мотивов.

К особенностям профориентационной диагностики на педагогические специальности относим ее аксиологический компонент. Формирование системы ценностей у учащихся, ценностные ориентиры результатов воспитания, обучения и развития – это основа современного образования на всех уровнях. Анализ исследований, предшествующий опыт деятельности в области профориентации (профориентационные исследования, регулярно проводимые со старшеклассниками с 1995 г.) и современных практик органи-

зации профессиональной ориентации на педагогические специальности в школе, колледже, вузе позволили выделить методологическую базу для проектирования и организации дифференцированной профессиональной ориентации на педагогические направления, включая *системный* (определение этапов процесса, компонентов результата и одного из определяющих направлений профориентации – диагностики), *индивидуально-дифференцированный* (организация профориентации на основе индивидуальных особенностей учащихся средствами внешней и внутренней дифференциации при применении профориентационных методов), *прогнозно-проектный* (рассмотрение профориентирования как процесса, позволяющего прогнозировать на основе результатов профориентационной диагностики возможных стратегий будущего развития учащегося в профессии и разрабатывать проект (план, программу, сценарий, чек-лист воплощения стратегического приоритета)) и *аксиологический* (выбор профессии как личностная ценность; педагогическая профессия как ценность; знание и воспитание как ценности; ориентирование на педагогические специальности как ценность государства, общества, личности) подходы.

Г.И. Егорова приводит «диалектическую триаду: самоопределение – профессиональная самоопределение – благополучие» [13], которая также отражает ценностную составляющую ориентации педагогических профессий – благополучие ребенка, образовательной организации и нашей Родины.

С учетом прогнозно-проектного подхода профессиональную диагностику рассматриваем как процесс, позволяющий разрабатывать маршрут успешной интеграции в будущее в педагогическое сообщество, нацеленный на определение и оценку личностно-профессиональных ценностей, ценностных отношений, интересов и способностей подростков и молодежи, сокращающий риск выбора неподходящей профессии. Результаты профориентационной диагностики влияют на улучшение образовательных результатов,

повышение вовлеченности молодежи и подростков в образовательный процесс, помогающий увидеть перспективы и возможности в профессиональной сфере в области образования и педагогической деятельности.

Аксиологический потенциал в ориентировании на педагогические профессии связан с сопровождением данного процесса со стороны педагогов и специалистов, курирующих профориентационную деятельность и демонстрирующих ценностное отношение к детям, деятельности, образованию. Аксиологический компонент в профориентационной диагностике помогает ученикам осмыслить ценности, определить свои ценностные отношения к педагогической профессии, интересы, склонности, способности, которые позволят им развивать культуру и компетенции будущего педагога. Качественная диагностика обеспечивает эффективность самоопределения и способствует осознанному ценностному выбору профессии, а также развитию личности. Система выявления педагогически одаренных школьников и их сопровождение приобретает ценностное – стратегическое значение, так как влияет на ценностный потенциал, будущее личности, образования и государства. Она включает в себя диагностику ценностей, ценностных отношений, личностных особенностей, обучение и практику в педагогической сфере, а также сбор портфолио достижений, включая участие в конкурсах и олимпиадах предметных и педагогических. Поэтому важна разработка эффективных инструментов психолого-педагогической диагностики, которая бы усилила вероятность успеха в определенном профиле обучения и профессиональной деятельности. Диагностика должна включать аксиологический компонент, позволяющий осуществить ценностное осознание важности для личности и страны педагогической профессии, выявить и измерить индивидуальные особенности и качества личности. Диагностика, обеспечивающая эффективный отбор и развитие педагогически одаренных учащихся, как компонент системной организации профессиональной ориентации среди подростков и

молодежи, поможет сделать выбор педагогической профессии осознанным, индивидуально-ориентированным и соответствующим потребностям государства и современной системы образования.

Согласны с О.П. Черных, что «при этом важно применять разнообразные диагностические методы, в том числе: беседы закрытого типа; открытые беседы; тестирование; методы наблюдения; использование различных игровых ситуаций моделирования различных аспектов профессиональной деятельности; психофизиологические обследования»⁴.

Л.В. Байбородова, О.А. Беляева, Ю.А. Бушкова, А.П. Чернявская и М.А. Юферова для эффективного формирования профильных педагогических классов предлагают использовать ряд диагностических методик. Например, «Карта интересов» позволяет оценить спектр интересов личности, а методика Л.Н. Кабардовой помогает определить готовность к функционированию в определенной профессиональной сфере. Опросник Дж. Холланда позволяет определить профессионально ориентированный тип личности, а диагностика структуры сигнальных систем личности предоставляет информацию о ее особенностях. Опросник уровня поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова предлагается использовать для определения межличностной перцепции, а именно, способности к сочувствию и сопереживанию, которая является важным компонентом педагогического общения. Для диагностики рефлексивных способностей предлагается использовать методику А.В. Карпова (рефлексия как механизм межличностного познания, понимания и регуляции поведения в ситуациях межличностного и группового общения). Нравственная культура педагога, как сложная интегральная система личностных и профессиональных качеств, определяющих степень развития нравственных качеств, может быть диагностирована с использованием методики Л. Колберга и дополнительного теста на

⁴ Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся / авт.-сост. О.П. Черных; под ред. О.П. Черных. Магнитогорск, 2021. 64 с.

правовое и гражданское самосознание Л.А. Ясюковой⁵.

Таким образом, все представленные методики и опросники являются полезными инструментами для выявления и измерения различных аспектов индивидуальных способностей и качеств, влияющих на успешность в конкретной предметной области обучения и в педагогической деятельности. В целом проведение комплексных диагностических процедур позволяет также учитывать личностные особенности старшеклассников при выборе профиля обучения и будущей профессиональной сферы. Такие процедуры могут активно поддерживать учеников в вопросах профессионального самоопределения и выбора дальнейших путей образовательной самореализации. Принципиальной позицией при подготовке педагога, на наш взгляд, являются когнитивная вовлеченность [14] и ценностно-смысловая основа личности учащегося при дифференцированном профессиональном самоопределении⁶, что учитывалось при проектировании диагностического инструментария для старшеклассников психолого-педагогических классов.

Для проведения комплексной диагностики учащихся нами были разработаны вопросы исследовательского интервью с учетом аксиологического компонента, которые можно использовать в рамках профориентационной работы по педагогическим специальностям при организации ее в школе, вузе, колледже.

Вопросы в бланке интервью были спроектированы согласно алгоритму следующим образом:

1) создан начальный набор элементов вопросов;

2) разработан пилотный опросник с основными и распространенными элементами – открытыми вопросами;

⁵ Байбородова Л.В., Беляева О.А., Бушкова Ю.А., Чернявская А.П., Юферова М.А. Мониторинг профессиональной педагогической подготовки школьников. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 167 с.

⁶ Чечель И.Д. Профессиональное самоопределение учащихся инновационных учебных заведений. М.: РИПКРО МО РФ, 1995. Ч. 1. 165 с.

3) проведено пилотное интервью (в нашем исследовании пилотаж был проведен со студентами направления подготовки «Педагогическое образование» Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина);

4) уточнен набор вопросов для профориентационной диагностики на основе данных респондентов из пилотного интервью;

5) подготовлен вопросник в формате матрицы «Профориентационное интервью для будущего педагога».

В результате были разработаны следующие вопросы для проведения профориентационной диагностики, представленные в табл. 1.

Проведение спроектированных комплексных диагностических процедур с использованием вопросов для проведения диагностического интервью позволяет учесть ценностные и личностные особенности старшеклассников при выборе профиля обучения и будущей профессиональной сферы. Они помогают оценить не только их интерес, уровень развития способностей, склонности и направленность личности, но и ценности, ценностное отношение к будущей педагогической деятельности. Все это важно для осознания и успешности в профессии.

Использование разнообразных психолого-педагогических методик, опросников и цифровых инструментов направлено на получение полного и объективного обзора специфических ценностей, способностей и качеств учащихся, связанных с педагогической сферой. Это помогает учащимся и преподавателям более точно определить их склонности и предпочтения в связи с профессиональным выбором. Применение спроектированного диагностического инструмента также поможет в стимулировании, воспитании и развитии ценностей, интересов и навыков учащихся, внося вклад в их профессиональную подготовку и дальнейшую профессиональную педагогическую деятельность.

Таблица 1

Матрица «Профориентационное интервью для будущего педагога»

Table 1

The matrix "Career guidance interview for a future teacher"

Области диагностики	Примерные вопросы для проведения диагностического интервью
Ценности, ценностные отношения	Что для вас важнее всего? В чем смысл профессии «учитель»? Какие у вас ценности? Какие ценности должны быть у современного учителя? Совпадают ли эти ценности с вашими?
Интерес	Что вас привлекает в профессии учителя? Что, по вашему мнению, делает педагога хорошим? Какими компетенциями должен обладать педагог, чтобы быть успешным? Какими качествами лидера должен обладать педагог? Как педагог должен вдохновлять и мотивировать своих учеников? Что, на ваш взгляд, делает педагога особенным и незаменимым в жизни учеников? Каковы ваши планы и цели в развитии вас как учителя? Какие примеры из вашего опыта важны для вашей будущей работы в образовании?
Склонности	Какие ваши любимые социальные и развлекательные мероприятия? Вы когда-нибудь проходили личностные тесты или тесты способностей, чтобы узнать больше о лучшей для вас работе/карьере? Какими навыками, талантами или компетенциями вы больше всего гордитесь? Что заставляет вас чувствовать себя счастливым? Что вас вдохновляет в деятельности учителя?
Способности	Как бы вы описали свой способ обучения? Вы предпочитаете учиться в одиночку или с другими? Опишите ваши методы обучения. Какие книги вы любите читать? Какую информацию вы ищете в Интернете? Какие предметы у вас лучшие/худшие в школе? Испытывали ли вы какие-либо проблемы с учебой в школе? Если да, то в чем они заключаются? Какие предметы вам интересно было бы преподавать? Какие, на ваш взгляд, ваши сильные стороны как будущего учителя?
Направленность личности	Опишите свои цели. Сделали ли вы что-нибудь для достижения своих целей? Как вы преодолеваете барьеры, когда пытаетесь научиться чему-то новому? Что вы практически можете сделать сейчас (на следующей неделе, в месяце, через 6 месяцев, 12 месяцев), чтобы достичь своей цели? Какой бы вы в идеале хотели видеть свою жизнь через 2, 5 или 10 лет? Определите, что для вас значит успех. Чего вы хотите в будущем? Что вам нравится в себе (способности и личностные качества)?

ВЫВОДЫ

Непрерывность педагогического образования требует своего научного переосмысления в соответствии с вызовами времени [15], ценностного развития будущего учителя [16].

Проблема организации профессиональной ориентации среди подростков и молоде-

жи в области педагогических специальностей является актуальной и требует особого внимания со стороны государства, общества и образовательной системы. Дифференцированная профессиональная ориентация старшеклассников, включающая диагностику, позволяет определить личностные ценности, склонности, направленность, индивидуальные интересы и способности подростков и

молодежи, улучшает образовательные результаты и помогает увидеть перспективы и возможности в педагогической профессиональной сфере. Кроме того, она снижает риск выбора неподходящей профессии и способствует успешной интеграции в педагогическое сообщество. Чтобы эффективно проектировать организацию профориентационной работы, необходимо разрабатывать и применять эффективные диагностические инструменты как основу для разработки индивидуальных маршрутов для педагогических направлений подготовки [17; 18].

При профориентационной диагностике старшеклассника важно обратить внимание на такие области, как ценности, интерес, склонности, способности и направленность личности. Ценности позволяют осознать значимость, смыслы профессии учителя, педагога, воспитателя. Интерес играет важную роль в обучении и развитии, поскольку он стимулирует усвоение знаний и развитие навыков. Склонности определяют внутренне мотивированное отношение к определенной деятельности. Способности влияют на успешность освоения знаний и умений. Направленность личности важна для успешного освоения определенных видов деятельности.

В профориентационной диагностике можно использовать батарею диагностических методов, таких как беседы, тестирование, методы наблюдения, использование иг-

ровых ситуаций, психофизиологические обследования, составление профессиональных портфолио будущих педагогов, применение цифровых технологий и искусственного интеллекта. Важным методом диагностики остается диагностическое интервью, которое может быть основой для самодиагностики, организации системной профориентации, проектирования профориентационных программ и прогнозирования образовательных и личностных результатов.

В ходе исследования были определены теоретические основания (системный, индивидуально-дифференцированный, прогностно-проектный и аксиологический подходы) и представлены результаты разработки диагностического инструментария для организации дифференцированной профессиональной ориентации по педагогическим специальностям (матрица «Профориентационное интервью для будущего педагога»).

Полученные при диагностике данные и прогнозы могут быть соотнесены с реальными успехами старшеклассников в определенной образовательной области, а также с мнением педагогов и родителей. Такая комплексная диагностика позволит учесть ценностные, когнитивные, коммуникативные составляющие, индивидуальные склонности и способности учащегося при выборе профессионального пути в сложной деятельности будущего педагога.

Список источников

1. Кугутко Е.В., Скачкова Н.В. Предпрофессиональная подготовка школьников на платформе федерального проекта «Билет в будущее» как основа ранней профессиональной ориентации по перспективным профессиям // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 5 (51). С. 17-26. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-17-26>, <https://elibrary.ru/dgrjtj>
2. Печерская С.Ю., Фомичев Р.С. Профессиональные пробы как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (33). С. 89-94. <https://elibrary.ru/zcnpyd>
3. Жаворонкова О.Р., Буренина Н.Б. Профориентация как инструмент сохранения баланса между рынками труда и образовательных услуг // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2021. № 2. С. 89-94. <https://doi.org/10.34771/UZCEPU.2021.72.2.019>, <https://elibrary.ru/levply>
4. Холодкова О.Г., Полякова М.Д. Ценностные ориентации и профессиональная направленность личности старших подростков // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 165-172. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_19, <https://elibrary.ru/lmazdm>

5. Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 319-328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328>, <https://elibrary.ru/oszuyq>
6. Калаишников О.В. Проблемы профессиональной ориентации молодежи в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 377-379. <https://elibrary.ru/hefbda>
7. Кирьякова А.В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 6-14. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-6-14>, <https://elibrary.ru/hzttmb>
8. Thenmozhi C. Vocational Guidance and its Strategies // Shanlax International Journal of Education. 2018. Vol. 7. № 1. P. 20-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2545060>
9. Галинская Т.Н., Хромова Е.В. Проблема профессиональной ориентации школьников: зарубежный опыт // Вестник Чувашиянского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2022. № 2 (115). С. 161-167. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2022.115.2.022>, <https://elibrary.ru/mynoxr>
10. Toni A., Vuorinen R. Lifelong Guidance in Finland: Key Policies and Practices // Career and Career Guidance in the Nordic Countries. 2020. Vol. 9. P. 127-143. https://doi.org/10.1163/9789004428096_009
11. Черникова Л.В. Методология современной профориентации за рубежом // Вестник института экономических исследований. 2019. № 3 (15). С. 80-87. <https://elibrary.ru/zfcgxj>
12. Папкова Н.Е., Багрова Н.В. Профориентация школьников: российский и зарубежный опыт // Ученые записки российского государственного социального университета. 2017. № 5 (144). С. 183-191. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191>, <https://elibrary.ru/yvgcpd>
13. Егорова Г.И. Стратегии самоопределения и профессионального самоопределения как платформы благополучия выпускника школы // Вестник ТОГИРРО. 2022. № 2 (49). С. 39-41. <https://elibrary.ru/fjwffs>
14. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 1. С. 93-109. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>, <https://elibrary.ru/jdktod>
15. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 1. С. 3-14. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-1-3-14>, <https://elibrary.ru/nyiiyd>
16. Васильева О.Ю., Басюк В.С., Казакова Е.И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4-17. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-4-4-17>, <https://elibrary.ru/oxzcsz>
17. Аксенов С.И., Лабутин А.С. Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников профильных классов педагогической направленности // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. Т. 2. № S1 (67). С. 91-97. <https://elibrary.ru/ieogove>
18. Азбель А.А., Казакова Е.И., Аишчев В.А. Методика «Ключ к себе»: инструмент рефлексии и самооценки // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 6. С. 89-96. <https://elibrary.ru/zqobql>

References

1. Kugutko E.V., Skachkova N.V. (2023). Pre-professional training of schoolchildren on the platform of the federal project "Ticket to the future" as a basis for early professional orientation in promising professions. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, no. 5 (51), pp. 17-26. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-17-26>, <https://elibrary.ru/dgrjtj>
2. Pecherskaya S.Yu., Fomichev R.S. (2019). Professional trials as a factor of personal and professional self-determination of students. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, no. 1 (33), pp. 89-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zcnpyd>
3. Zhavoronkova O.P., Burenina N.B. (2021). Career guidance as a tool for maintaining a balance between labor markets and educational services. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta = Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University*, no. 2, pp. 89-94. (In Russ.) <https://doi.org/10.34771/UZCEPU.2021.72.2.019>, <https://elibrary.ru/levply>

4. Kholodkova O.G., Polyakova M.D. (2022). Value orientations and professional direction of the personality of older teenagers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 1, pp. 165-172. (In Russ.) https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_19, <https://elibrary.ru/lmazdm>
5. Prokhorov A.V. (2022). Modern approaches to career guidance of school students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 2, pp. 319-328. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-319-328>, <https://elibrary.ru/oszuyq>
6. Kalashnikova O.V. (2022). Problems of professional orientation of young people in the modern educational space. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76-4, pp. 377-379. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hefbda>
7. Kir'yakova A.V. (2021). Relationship of axiology and innovatics in educational systems. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 2, pp. 6-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-6-14>, <https://elibrary.ru/hztmb>
8. Thenmozhi C. (2018). Vocational Guidance and its Strategies. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 7, no. 1, pp. 20-23. (In Russ.) <https://doi.org/10.5281/zenodo.2545060>
9. Galinskaya T.N., Khromova E.V. (2022). Problem of career guidance of schoolchildren: foreign experience. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (115), pp. 161-167. (In Russ.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2022.115.2.022>, <https://elibrary.ru/mynoxr>
10. Toni A., Vuorinen R. (2020). Lifelong Guidance in Finland: Key Policies and Practices. *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*, vol. 9, pp. 127-143. https://doi.org/10.1163/9789004428096_009
11. Chernikova L.V. (2019). Foreign methodology of modern occupational guidance. *Vestnik instituta ehkonomicheskikh issledovaniy = Vestnik of Institute of Economic Research*, no. 3 (15), pp. 80-87. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zfcgxi>
12. Papkova N.E., Bagrova N.V. (2017). Proforientatsiya shkol'nikov: rossiiskii i zarubezhnyi opyt [Vocational guidance for schoolchildren: Russian and foreign experience]. *Uchenye zapiski rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta [Scientific Notes of the Russian State Social University]*, no. 5 (144), pp. 183-191. (In Russ.) <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191>, <https://elibrary.ru/yvgcpd>
13. Egorova G.I. (2022). Strategies of self-determination and professional self-determination as a platform for the well-being of a school graduate. *Vestnik TOGIRRO [Bulletin of TOGIRRO]*, no. 2 (49), pp. 39-41. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fjwfss>
14. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. (2023). Cognitive engagement involvement as a basis for designing the educational process in the preparation of students of pedagogical directions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 1, pp. 93-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>, <https://elibrary.ru/jdktod>
15. Basyuk V.S., Kazakova E.I., Vrublevskaya E.G. (2022). Education and pedagogical culture in a modern school. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, vol. 20, no. 1, pp. 3-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-1-3-14>, <https://elibrary.ru/nyiiyd>
16. Vasil'eva O.Yu., Basyuk V.S., Kazakova E.I. (2022). Raditional values in contemporary Russian teacher education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 4, pp. 4-17. (In Russ.) <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-4-4-17>, <https://elibrary.ru/oxzcsz>
17. Aksenov S.I., Labutin A.S. (2023). Features of psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students of specialized classes of pedagogical orientation. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully [Bulletin of M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University]*, vol. 2, no. S1 (67), pp. 91-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ieogve>
18. Azbel' A.A., Kazakova E.I., Ashichev V.A. (2023). The "Key to yourself" technique: a reflection and self-assessment tool. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika ehffektivnogo administrirovaniya [Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration]*, no. 6, pp. 89-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqobql>

Информация об авторах

Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>
nagaraistr@mail.ru

Дружинина Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>
drugininaan@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.02.2024
Получена после доработки 13.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the authors

Natalia V. Garashkina, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Pedagogy and Modern Educational Technologies Department, Federal State University of Education, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>
nagaraistr@mail.ru

Anastasia A. Druzhinina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>
drugininaan@yandex.ru

Received 19.02.2024
Revised 13.05.2024
Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 373:37.036.5

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-699-707>



Особенности творческого саморазвития подростков с нарушением интеллекта средствами театрального искусства

Елена Владимировна КОНДРАШКИНА ^{*}, Игорь Алексеевич ШАРШОВ 
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

^{*}Адрес для переписки: alena7kondra@gmail.com

Актуальность. Проблема творческого саморазвития подростков с ОВЗ является очень актуальной, поскольку социальная адаптация таких подростков подразумевает сложность взаимодействия с окружающими, характеризуется несформированностью навыков самопознания, самоорганизации, саморегуляции, других механизмов саморазвития. В частности, творческое саморазвитие подростков с нарушениями интеллекта связано с развитием мышления, моторики, коммуникативных функций. Это возможно посредством любительского театра как формы социально-педагогической работы с молодыми людьми с инвалидностью. Цель исследования – определить роль и педагогические возможности любительского театрального искусства как средства творческого саморазвития подростков с ОВЗ с учетом специфики подростков с нарушением интеллекта (умственной отсталостью).

Методы исследования. Использовались такие теоретические методы, как обобщение, сравнение и др., изучались отечественные психолого-педагогические труды в области театральной педагогики, применялись эмпирические методы – осмысление опыта работы с участниками психотерапевтического театра «Мы».

Результаты исследования. Выявлено и обосновано, что любительский театр является средством творческого развития и саморазвития личности, то есть той средой, где в полной мере может реализоваться деятельность, направленная на личностное становление подростков с ОВЗ на основе имеющегося личностного потенциала в соответствии с принятыми в обществе нормами морали и культурологическим контекстом. Педагогические возможности театрального искусства, реализуемые в конкретных формах работы (тренинги, этюды, действенный анализ пьесы, постановочная работа и др.) и используемые на различных этапах организационно-творческой деятельности любительского театрального коллектива, способствуют развитию соответствующих навыков самопознания и самоорганизации, мышления, коммуникативных способностей подростков с нарушением интеллекта (умственной отсталостью).

Выводы. Применение результатов исследования способствует развитию новых методов и средств педагогической работы с молодыми людьми с ОВЗ, формированию эффективной творческой среды для их творческого саморазвития и социальной адаптации.

Ключевые слова: творчество, творческое саморазвитие, театральное искусство, подростки с ОВЗ (нарушением интеллекта), театральная деятельность, театральная педагогика, любительский театр

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Кондрашкина Е.В., Шаршов И.А. Особенности творческого саморазвития подростков с нарушением интеллекта средствами театрального искусства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 699-707. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-699-707>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-699-707>

Features of creative self-development of adolescents with intellectual disabilities by means of theatrical art

Elena V. KONDRASHKINA *, Igor A. SHARSHOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: alena7kondra@gmail.com

Importance. The problem of creative self-development of adolescents with disabilities is very relevant, since the social adaptation of such adolescents implies the complexity of interaction with others, is characterized by an unformed skills of self-knowledge, self-organization, self-regulation, and other mechanisms of self-development. In particular, the creative self-development of adolescents with intellectual disabilities is associated with the development of thinking, motor skills, and communicative functions. This is possible through amateur theater as a form of social and pedagogical work with young people with disabilities. The purpose of the study is to determine the role and pedagogical possibilities of amateur theatrical art as a means of creative self-development of adolescents with disabilities, taking into account the specifics of adolescents with intellectual disability (mental retardation).

Research Methods. In the course of the research, such theoretical methods as generalization, comparison, etc. were used, domestic psychological and pedagogical works in the field of theater pedagogy were studied, empirical methods were used – understanding the experience of working with participants of the psychotherapeutic theater “We”.

Results and Discussion. It is revealed and substantiated that amateur theater is a means of creative development and self-development of a personality, that is, an environment where activities aimed at the personal development of adolescents with disabilities can be fully realized on the basis of the existing personal potential in accordance with the norms of morality and cultural context accepted in society. The pedagogical possibilities of theatrical art, realized in specific forms of work (trainings, sketches, effective analysis of a play, staged work, etc.) and used at various stages of organizational and creative activity of an amateur theater group, contribute to the development of appropriate skills of self-knowledge and self-organization, thinking, and communicative abilities of adolescents with intellectual disabilities (mental retardation).

Conclusions. The application of the research results contributes to the development of new methods and means of pedagogical work with young people with disabilities, the formation of an effective creative environment for their creative self-development and social adaptation.

Keywords: creativity, creative self-development, theatrical art, adolescents with disabilities (intellectual disability), theatrical activity, theatrical pedagogy, community theater

Conflict of interest. Authors declare no conflict of interests.

Financing. There is no funding of the work.

For citation: Kondrashkina, E.V., & Sharshov, I.A. (2024). Features of creative self-development of adolescents with intellectual disabilities by means of theatrical art. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 699-707. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-699-707>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Подростковый возраст – самый сложный период становления личности. В данном возрасте закладываются основы нравственности, начинают формироваться отношение к себе и к окружающим, социальные установки. В это время у подростка стабилизируются черты характера и формы межличностного поведения. Процесс творческого саморазвития личности актуален в любом возрасте, но подростковый возраст является сензитивным для данного процесса, так как именно в этот период активно развиваются процессы самопознания, самоопределения, самокритики, самоуправления, самореализации. Особенно важно развивать данные механизмы саморазвития для подростков с ОВЗ, для которых характерны сложности формирования соответствующих процессов.

При организации работы в творческом коллективе с подростками с ОВЗ необходимо учитывать их особые социальные, психологические, образовательные потребности – как общие, так и носящие частный характер в зависимости от заболевания, а также индивидуальные. Общие особые потребности связаны с особенностями развития, которые существенно затрудняют обучение, воспитание, социализацию и коммуникацию подростков с ОВЗ, делают их невозможными в отсутствие специальных условий.

Так, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, к лицам с ОВЗ относятся:

- глухие, слабослышащие, позднооглохшие;
- слепые, слабовидящие;
- лица с тяжелыми нарушениями речи;
- лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;

- лица с нарушением интеллекта (умственной отсталостью);
- дети с задержкой психического развития;
- лица с расстройствами аутистического спектра;
- лица с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В контексте нашего исследования наибольший интерес для нас представляют подростки с нарушением интеллекта (умственной отсталостью). Мы предполагаем, что ряд выводов, полученных в ходе исследования, также может быть применим к другим категориям подростков с ОВЗ.

Цель исследования: анализ особенностей и педагогических возможностей театрально-педагогической работы с подростками с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) как средства их творческого саморазвития с возможностью последующего обобщения.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведено исследование, сравнение и обобщение педагогического, психологического, психотерапевтического опыта российских ученых по формированию соответствующих навыков саморазвития подростков с ОВЗ; применения методов театральной педагогики для социализации и социальной адаптации подростков с ОВЗ, реализован эксперимент, заключающийся в организации деятельности психотерапевтического театра «Мы», работающего с детьми с ОВЗ.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования и обобщения его результатов для развития форм социально-педагогической работы с молодыми людьми с инвалидностью, в частности, посредством театрального искусства.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный интерес к категориям подростков с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) обусловлен работой с участниками психотерапевтического театра «Мы» при ОГБУЗ «Тамбовская психиатрическая клиническая больница». Коллектив театра работает при содействии Тамбовского регионального отделения Общероссийской общественной организации инвалидов «Новые возможности», цель которой – реабилитация молодежи с особенностями психического развития.

Подростки с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) – это люди, у которых возможны нарушения психического развития в различных сферах психики (прежде всего, интеллектуальной, эмоциональной и др.), приводящие к социальной дезадаптации. Подобные изменения могут варьироваться от сравнительно мягких особенностей характера до расстройств, позволяющих констатировать слабоумие. Умственная отсталость бывает разной природы, она возникает под действием различных факторов: от наследственных и внутриутробных (вызванных определенными болезнями или алкогольным поражением) до травматических и инфекционных.

Обучаемость и степень социализации подростков с нарушениями интеллекта (умственной отсталостью) и, что наиболее важно в контексте нашего исследования, способности к творческому саморазвитию, зависят

от ряда факторов, в первую очередь, от степени выраженности умственной отсталости.

В соответствии с Международной статистической классификацией болезней (МКБ), выделяют четыре степени (табл. 1).

В наших исследованиях принимали участие подростки с легкой и умеренной степенью умственной отсталости.

Как мы отмечали ранее, при организации работы в творческом коллективе с подростками с ОВЗ необходимо учитывать их особые образовательные потребности. В частности, особые образовательные потребности детей с нарушениями интеллекта, которые отмечает Г. Саргсян:

- развитие и коррекция нарушений психических процессов, речи, моторики;
- доступность содержания материала, который должен быть адаптирован с учетом возможностей детей указанной категории;
- наглядно-действенное предъявление содержания обучения и воспитания;
- формирование знаний, умений и навыков (в том числе социально-бытовых), способствующих социальной адаптации;
- введение тем, способствующих формированию представлений о естественных и социальных компонентах окружающего мира;
- отработка различных (вербальных и невербальных) средств коммуникации;
- целенаправленное обучение «переносу» сформированных знаний, умений и навыков в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- увеличение сроков усвоения знаний.

Таблица 1

Классификация умственных нарушений согласно МКБ-10

Table 1

Classification of mental disorders according to ICD-10

Код МКБ-10	Умственная отсталость	Коэффициент интеллектуальности (IQ)	Умственный возраст
F70	Легкая	50–69	9–12
F71	Умеренная	35–49	6–9
F72	Тяжелая	20–34	3–6
F73	Глубокая	менее 20	до 3 лет

Подростки с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) могут отличаться сильно ограниченными и зачастую очень специфическими интересами, сочетающимися со стереотипными действиями. Особенности их поведения очень разнообразны и могут проявляться в виде тревожности, ассоциированного чувства страха и приступов агрессии. К тому же такие подростки часто страдают эпилепсией. Тогда у них нередко отмечаются эмоциональные нарушения, которые касаются именно адаптивных возможностей личности, а также нарушений межличностных взаимоотношений. Органическое поражение головного мозга и влияние эпилептического процесса провоцирует повышенную раздражительность, оказывает негативное воздействие на эмоциональный фон человека. По мнению А.И. Болдырева, дефекты воспитания также объясняют личностные особенности больных эпилепсией [1, с. 171]. Кроме того, переживание своей ущербности при сравнении с окружающими накладывает определенный отпечаток на личность особенного подростка. «Люди с особенностями развития страдают не от своих особенностей восприятия и жизнедеятельности, так как часто вообще о них ничего не знают – об этих особенностях. Страдают они именно от жалости, которая сегрегирует их, нивелируя человеческую ценность» [2, с. 37-38].

К вызову, которым выступает для личности инвалидность, можно относиться по-разному, вызов представляет собой такую значимую жизненную ситуацию, которая допускает различные варианты действий, как принятие вызова, так и дистанцирование от него. Для подростков с особенностями развития театр выступает неким безопасным пространством, в котором они могут проявить свое «Я», свои чувства и эмоции при общении с другими людьми. Молодые люди с нарушениями интеллекта активно участвуют в инклюзивных практиках психотерапевтического театра, где получают опыт успешного взаимодействия. Такой театр имеет следующие цели: «Развитие личности участни-

ков в процессе творческой деятельности, повышение качества жизни людей с особенностями развития посредством театрального искусства, содействие формированию положительного образа человека с ОВЗ в культуре» [3, с. 74].

Подростковый период – это самый сложный, тяжелый и трудный из всех возрастов, представляющих собой период становления личности, тем более личности подростка с нарушением интеллекта. В этом возрасте происходит переход от детства к взрослости, он связан с кардинальной перестройкой организма и психики, ломкой старых форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности.

У подростков с умственной отсталостью часто диагностируется нечувствительность к объективной реальности, отсутствие самоконтроля. Поэтому при работе с подростками с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) необходимо учитывать следующие аспекты: смену видов деятельности, повторяемость материала, игровую форму занятий. Действия подростка в игре управляются его представлениями о роли, которую он играет.

«Целью современной интегративной работы с личностью является гармонизация отношений с собой и с людьми через ролевое поведение. Благодаря ролевым функциям личности игровое общение позволяет человеку приспособливаться к сложному миру вещей и людей, создавая положительный баланс психических состояний между личностью и обществом» [4, с. 328]. В целом традиционные коррекционно-развивающие технологии обучения основаны на постоянном эмоциональном взаимодействии педагога и учащихся. Обучаемость – показатель, по которому оцениваются общие умственные способности обучаемых, то есть это некий общий компонент различных умственных способностей, свойственных конкретному учащемуся. Однако «многолетняя практика тестирования за рубежом, да и реальные достижения в науке, технике и искусстве показали, что творческая активность и показатели ум-

ственных способностей подчас не коррелируют» [5, с. 298]. Педагогические возможности театрального искусства связаны, прежде всего, с предоставлением личности различных способов для самовыражения и самореализации в продуктах творчества.

В этом контексте атмосфера любительского театра очень располагает к эмоциональному взаимодействию. Совместное творчество объединяет и усиливает коммуникативное взаимодействие участников любительского творческого коллектива. Это особенно актуально для коллектива психотерапевтического театра, где, с одной стороны, люди со схожими проблемами, сложностями, а с другой – специалисты и волонтеры, открытые и готовые помогать.

«Наша способность к выживанию, к установлению близких отношений с другими, наши представления о смысле жизни – все это во многом зависит от того, как мы ведем себя в обращении с другими людьми» [6, с. 3]. Поэтому с самых первых занятий мы говорим с детьми о театре, как особом виде искусства, отражающем окружающую действительность. Изучая различные драматические жанры, дети осознают понятие «роль», что помогает им осмысливать роли, которые приходится играть в жизни. Мы применяем разнообразные театральные игры и тренинги, которые помогают подростку с нарушением интеллекта адаптироваться в окружающем мире, найти себя в действительности.

На наш взгляд, театральная деятельность – это та среда, в которой подросток с ОВЗ может проявить себя, творчески самореализоваться. Под театральной деятельностью мы понимаем интегрированную форму образовательного процесса, направленную на обучение, воспитание, развитие учащихся, требующую неуставленный норматив времени и свободный выбор места проведения, обладающую свойствами клубной и учебной деятельности. «Творческая деятельность способна вдохнуть жизнь в человека, нуждающегося в психической помощи, и стимулировать его такими способами, которые

считались прежде привилегией одних лишь художников» [7, с. 732].

Говоря об оздоравливающей силе театрального искусства, нельзя не вспомнить богатое наследие К.С. Станиславского. «Применяя основные идеи системы К.С. Станиславского в системе образования, используя тренинги, совершенствующие искусство перевоплощения, речевую импровизацию, мимику, жесты и пантомимические навыки, мы предполагаем, что так же, как психотехника К.С. Станиславского, помогает актеру быстрее вжиться в роль, так и человеку, занятому познанием, позволит за кратчайший срок достичь наиболее глубокого понимания предложенного материала» [8, с. 34].

Для развития творческой фантазии К.С. Станиславский рекомендовал проделывать этюды на предлагаемые обстоятельства. Большое внимание здесь уделяется практическим упражнениям, стимулирующим речемыслительную активность и способствующим снятию зажимов. Условия и обстоятельства могут быть самыми разными. Особенно подросток под руководством режиссера-педагога делает упражнения, развивающие его способность представлять себя здоровым и действовать в соответствии с этим. Постепенное «вхождение в образ здорового человека» не только помогает изменить отношение к болезни, но и способствует уменьшению болезненных проявлений. «Подобно ученым, в ходе экспериментов изучающим ответные реакции на класс ситуаций, все мы разыгрываем в воображении аналоги реальных ситуаций, которые нас интересуют. ...Такие визуальные ситуации могут материализоваться как в театральных импровизациях психологической драмы, так и в рассказывании различных историй, выполняемых в ходе лечения [7, с. 734].

Элементы новизны процесса творчества, «волшебной силы искусства» могут послужить катализатором, который приведет подростка с нарушениями интеллекта к осознанию того, что процесс развития его личности зависит и от его действий. При этом у подростков с нарушением интеллекта научаются

строить новые социальные контакты, у них формируются навыки самоконтроля и самоуправления, усиливается ощущение собственной личностной ценности.

Развитие творческих способностей у подростков с нарушением интеллекта не только возможно, но и необходимо. Творческая деятельность помогает молодым людям с особенностями развития не только справиться с негативными переживаниями и внутренними трудностями, но и самореализоваться в продуктах творчества. Л.В. Грачева отмечает: «Театральное искусство и искусство актера – тонкий, живой, вибрирующий процесс, сопротивляющийся всеобщим законам, изначально индивидуальный, отвергающий все методики и разумные построения. Более того, самое разумное построение, будь оно сверхразумным, должно отвергаться творческой индивидуальностью, потому что творчество и есть внутренняя организация своего разума, основанного на неповторимости и единственности творца» [9, с. 8].

Каково же должно быть содержание театральной постановки в психотерапевтическом театре? Если содержание постановки помогает особенному подростку быть в настоящем времени, то это верное содержание. Тема спектакля, который в финале планируется поставить в процессе обучения особенного подростка, складывается из следующих предпосылок:

- интереса и потребности режиссера-педагога, который за эту тему берется;
- интересов, потребностей и способностей участников постановки;
- контекста современной культуры и искусства;
- интересов потенциальных зрителей.

Мы рассматриваем взаимодействие режиссера-педагога с особым актером, как с субъектом, а значит, они вместе отвечают за результат их взаимодействия – театральной постановки. Режиссерские задумки должны быть направлены на творческое саморазвитие и психологическую, эмоциональную и культурную поддержку всех участников любительского театра.

Во многом творческое саморазвитие подростков с нарушениями интеллекта происходит так же, как у их обычных сверстников. «Именно поэтому важным моментом в учебно-педагогическом процессе выступает поиск таких точек соприкосновения, при наличии которых возможно подлинное творческое взаимодействие всех субъектов любительского театрального коллектива» [10, с. 40]. В то же время важно учитывать и определенные особенности, выявленные нами в ходе анализа источников и многолетней практической деятельности:

- творческое саморазвитие подростков с нарушениями интеллекта взаимосвязано и взаимообусловлено развитием и коррекцией нарушений мышления, речи, моторики и других процессов;
- скорость и устойчивость формирования в ходе творческой деятельности умений и навыков и степень их сформированности может существенно отличаться и носит сугубо индивидуальный характер;
- творческое саморазвитие личности подростка с нарушениями интеллекта способствует его социальной адаптации, инклюзии;
- творческое саморазвитие связано не только с самопознанием, но и с познанием окружающей действительности, формированием представлений об окружающем мире;
- творческое саморазвитие подростка с нарушениями интеллекта связано с формированием и развитием коммуникационных функций.

Процесс творческого саморазвития, как форма существования личности на определенном этапе ее становления, затрагивает все внутренние сферы человека и находит свое выражение во всех личностных проявлениях: в активности, деятельности, общении, поведении и т. п., – что, в свою очередь, способствует формированию дальнейшей мотивации творческого саморазвития [8, с. 29].

ВЫВОДЫ

По нашему мнению, для эффективного творческого саморазвития подростков с на-

рушением интеллекта необходима непрерывность и постоянство творческой деятельности. Занятия творчеством нельзя прерывать надолго. Так, участники любительского психотерапевтического театра «Мы», их родственники и специалисты отмечали ухудшение их состояния во время вынужденного перерыва в период пандемии 2020 г. Ощущать себя в обществе, быть полезным обществу – это возможность для подростков с нарушениями интеллекта жить полной жизнью.

Стимулируя творческое саморазвитие подростков с нарушением интеллекта, педагоги создают условия для успешной адаптации в социум, возможности для дальнейшего существования в нем. Одной из основных задач обучения и воспитания таких подростков является развитие их потенциальных творческих способностей. Занятия в психо-

терапевтическом театре дают мощный импульс для творческого саморазвития молодых людей с нарушениями интеллекта. «Работа на сцене формирует целенаправленное действие, поступок и, в конечном счете, – социально обусловленное поведение. Театр как институт рефлексии (многогранный по сути и формам) развивает самосознание, способствует познанию себя как личности. Успешная театральная деятельность может помочь человеку с особенностями развития перенести опыт социального взаимодействия на другие социальные группы» [2, с. 67-68].

Таким образом, театральное искусство стимулирует подростка с нарушением интеллекта (умственной отсталостью) к изменению социального статуса и появлению новых возможностей в плане социальной активности и творческого саморазвития.

Список источников

1. Болдырев А.И. Эпилептические синдромы. М.: Медицина, 1976. 262 с.
2. Афонин А.Б. «Особый театр» как жизненный путь. М.: Городец, 2017. 156 с.
3. Рубцова О.В., Сидоров А.В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 1. С. 68-80. <https://doi.org/10.17759/chp.2017130107>, <https://elibrary.ru/zbbtxf>
4. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний. М.: Изд-во «Магистр», 1998. 430 с.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Федоров, 2009. 414 с. <https://elibrary.ru/qxypqz>
6. Сатир В. Коммуникация в психотерапии. М.: Ин-т общегум. исследований, 2011. 80 с. <https://elibrary.ru/qybzgr>
7. Сельченко К.В. Психология художественного творчества. Минск: Харвест, 1999. 166 с.
8. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. Москва; Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2003. 146 с.
9. Грачева Л.В. Психотехника актера. СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. 381 с.
10. Макарова Л.Н., Козодаев П.И. Творческое саморазвитие студентов средствами любительского театрального искусства. Москва; Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2006. 152 с.

References

1. Boldyrev A.I. (1976). *Epilepticheskie sindromy* [Epileptic Syndromes]. Moscow, Meditsina Publ., 262 p. (In Russ.)
2. Afonin A.B. (2017). *«Osobyi teatr» kak zhiznenniy put'* ["Special Theater" as a Way of Life]. Moscow, Gorodets Publ., 156 p. (In Russ.)
3. Rubtsova O.V., Sidorov A.V. (2017). "Special theatre" as a tool of social inclusion: Russian and international experience. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, vol. 13, no. 1, pp. 68-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2017130107>, <https://elibrary.ru/zbbtxf>
4. Groisman A.L. (1998). *Lichnost', tvorchestvo, regulyatsiya sostoyanii* [Personality, Creativity, Regulation of States]. Moscow, "Magistr" Publ., 430 p. (In Russ.)

5. Bogoyavlenskaya D.B. (2009). *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei* [Psychology of Creative Abilities]. Moscow, Fedorov Publ., 317 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxypqz>
6. Satir V. (2011). *Kommunikatsiya v psikhoterapii* [Communication in Psychotherapy]. Moscow, General Humanitarian Research Institute Publ., 80 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qybzgr>
7. Sel'chenko K.V. (1999). *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva* [The Psychology of Artistic Creation]. Minsk, Kharvest Publ., 166 p. (In Russ.)
8. Sharshov I.A. (2003). *Professional'no-tvorcheskoe samorazvitie lichnosti: sushchnost' i tekhnologiya* [Professional and Creative Self-Development of a Personality: Essence and Technology]. Moscow, Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 146 p. (In Russ.)
9. Gracheva L.V. (2015). *Psikhotehnika aktera* [Actor's Psychotechnics]. St. Petersburg, Lan' Publ., Planeta muzyki Publ., 381 p. (In Russ.)
10. Makarova L.N., Kozodaev P.I. (2006). *Tvorcheskoe samorazvitie studentov sredstvami lyubitel'skogo teatral'nogo iskusstva* [Creative Self-Development of Students by Means of Amateur Theatrical Art]. Moscow, Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 152 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Кондрашкина Елена Владимировна, научный сотрудник Центра непрерывного педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0006-1072-8048>
alena7kondra@gmail.com

Шаршов Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и образовательных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-2844-0185>
silans@mail.ru

Поступила в редакцию 05.03.2024
Получена после доработки 28.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the authors

Elena V. Kondrashkina, Researcher at the Center for Continuing Pedagogical Education, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0006-1072-8048>
alena7kondra@gmail.com

Igor A. Sharshov, Dr. habil. (Pedagogy), Professor, Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-2844-0185>
silans@mail.ru

Received 05.03.2024
Revised 28.05.2024
Accepted 29.05.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Научная статья

УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>



Эрратологический подход к обучению сложным предложениям в иностранной аудитории

Алан Солтанович ЦХОВРЕБОВ 

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

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

alanec1985@mail.ru

Актуальность. Обучение иностранных студентов инженерно-технического профиля сложным специфическим текстообразующим структурам научного стиля речи представляет собой трудоемкий процесс. Выявление причин и механизмов возникновения ошибок, отмеченных в структуре сложного предложения, их анализ (идентификация, устранение, коррекция) облегчает процесс изучения указанных важных грамматических единиц. Цель исследования – разработать новый подход (эрратологический) к изучению сложного предложения, основанный на анализе ошибок. Предлагается его структурное и содержательное описание.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. Материалом исследования явился корпус «отрицательного материала», полученного в результате экспериментального исследования речи студентов инженерно-технического профиля. Корпус нарушений в сложном предложении лег в основу разработанного нами подхода, получившего название «эрратологический подход». Исследование также основано на анализе и обобщении научных работ по эрратологии.

Результаты исследования. Разработан эрратологический подход к изучению сложных структур научного стиля речи, включающий шесть основных взаимосвязанных этапов – отбор грамматического материала, организация грамматического материала (его логическое расположение), введение грамматического материала (презентация на занятиях по языку специальности), тренировка, практика, контроль, которые позволяют сформировать не только русскоязычные профессиональные компетенции, но и навыки по всем видам речевой деятельности.

Выводы. Использование эрратологического подхода, а именно комплексная работа с собственными ошибками в аудитории обеспечит несомненный интерес студента к изучению нового языка, будет способствовать интенсификации учебного процесса, обогащению его новыми технологиями, приемами обучения, новой системой заданий, сформирует как языковую, так и профессиональную компетенцию.

Ключевые слова: иностранный язык, русский как иностранный, сложное предложение, научный стиль речи, ошибка, эрратология, эрратологический подход

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Цховребов А.С. Эрратологический подход к обучению сложным предложениям в иностранной аудитории // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 708-723. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>

Erratological approach to teaching complex sentences to a foreign audience

Alan S. TSKHOVREBOV 

St. Petersburg State University

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

alanec1985@mail.ru

Importance. Teaching foreign students of engineering and technical profile to complex specific text-forming structures of scientific style of speech is a laborious process. The identification of the causes and mechanisms of the occurrence of the errors noted in the structure of a complex sentence, their analysis (identification, elimination, correction) facilitates the process of studying these important grammatical units. The purpose of the research is to develop a new approach (erratological) to the study of a complex sentence based on error analysis. Its structural and meaningful description is proposed.

Materials and methods. The study is conducted on the basis of the Military Institute (Engineering and Technical) Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev. The research material was a corpus of “negative material” obtained as a result of an experimental study of the speech of engineering students. The corpus of violations in a complex sentence formed the basis of the approach we developed, called the “erratological approach”. This study is also based on the analysis and generalization of scientific works on erratology.

Results and Discussion. An erratological approach to the study of complex structures of the scientific style of speech has been developed, including six main interrelated stages – the selection of grammatical material, the organization of grammatical material (its logical arrangement), the introduction of grammatical material (presentation in classes in the language of the specialty), training, practice, control, which allow you to form not only Russian-speaking professional competencies, but also skills for all types of speech activity.

Conclusion. The use of an erratological approach, namely complex work with one’s own mistakes in the classroom, will ensure the student’s undoubted interest in learning a new language, will contribute to the intensification of the educational process, enrich it with new technologies, teaching methods, a new system of tasks, will form both linguistic and professional competence.

Keywords: foreign language, Russian as a foreign language, complex sentence, scientific style of speech, error, erratology, erratological approach

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Tskhovrebov, A.S. (2024). Erratological approach to teaching complex sentences to a foreign audience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 708-723. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Долгое время в практике преподавания языка анализу ошибки, ее значению не придавалось особого значения. Более того, отмечалось, что отклонение от нормы не следует демонстрировать обучающимся, поскольку зрительная память может запомнить именно ошибочный вариант этой модели предложения. Однако в настоящее время во всех областях науки ошибка рассматривается не как помеха, с которой нельзя считаться, а как способ, с помощью которого находится истина. Любая современная наука рассматривает ошибки как составную часть теории, признает важным их анализ, поскольку правильное и ошибочное не существуют друг без друга [1]. Действительно, нельзя не признать актуальность и необходимость изучения и анализа ошибок в любой сфере, поскольку выявление причин и механизмов их возникновения – путь к их предотвращению и устранению. По справедливому замечанию Ф.А. Селиванова, ошибка относится к неправильному, но отсюда не следует, что ошибка и неправильное тождественны [2]. Направление, исследовавшее теорию ошибок (определение, классификация, причины возникновения, предупреждение и исправление ошибок), ученый называл «эрратологией» [3].

Эффективность освоения студентами-иностранцами профессиональной речи на русском языке зависит от применения различных подходов и методов обучения. Практика преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) показывает, что внедрение в процесс обучения новых технологий, разработка новых подходов к изучению языка является приоритетным направ-

лением в лингвометодике. Цель исследования – разработать новый подход (эрратологический) к изучению сложного предложения, основанного на анализе ошибок. Предлагается его структурное и содержательное описание.

Эрратология в лингвистике (от лат. Errata – ошибки) – научно-исследовательское направление, в рамках которого может осуществляться работа с ошибкой, включающая комплекс таких действенных мер, как выявление (определение), квалификация, анализ, классификация, предотвращение, коррекция (устранение) ошибок. Таким образом, под эрратологией в языкознании понимается такое научное направление, которое занимается исследованием речевых ошибок по разным аспектам лингвистики. Данное понятие возникло как синоним «теории анализа ошибок» и использовалось, прежде всего, в практике преподавания иностранного языка, то есть целью эрратологии является совершенствование системы изучения иностранного языка в целом.

В последнее время термин «эрратология» все чаще используется в исследованиях разных ученых – А.В. Куровского и Т.В. Хахалкиной [4], М.В. Лутцевой [5], Е.М. Какзановой [6], А.А. Щелоковой [7] и др. Также следует отметить, что большинство эрратологических исследований в лингвистике посвящены переводческим ошибкам [8–16].

Обзор различных источников по эрратологии, которая уже сформировалась как самостоятельное научно-исследовательское направление в отечественной лингвистике, позволил нам сделать вывод о том, что в современной науке понятие «эрратология» получило довольно-таки широкое распростра-

нение, однако, следует заметить, что в основном исследования по эрратологии связаны с анализом переводческих ошибок, а исследователи в своих работах используют термины «эрратология», «эрратологический анализ». В этой связи мы посчитали нужным разработать и описать новый подход (эрратологический) к обучению сложным предложениям иностранцев-нефилологов на занятиях по русскому языку, поскольку наши наблюдения на занятиях, а также практика работы с иностранцами в аудитории показали, что выявление ошибки, ее коллективный (совместный) анализ и последующее ее исправление дают плодотворный результат в деле формирования русскоязычной профессиональной компетенции. Подобная деятельность на занятиях по РКИ показала свою эффективность, так как предоставляет иностранцам возможность увидеть свой собственный ошибочный акт коммуникации, устранить свое речевое нарушение и, как следствие, лучше понять принцип построения той или иной модели сложного предложения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Мы рассматриваем новый подход к обучению русскому языку и предлагаем его содержательное и структурное описание. Предложенный подход, в основе которого лежит эрратология, использовался нами на занятиях по языку специальности в течение нескольких лет. Базой нашего исследования явился Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. Полученные результаты, основанные на экспериментальном исследовании, безусловно, положительные. Использование эрратологического подхода, а именно, комплексная работа с собственными ошибками в аудитории обеспечивает, несомненно, больший интерес студента к изучению нового языка, способствует интенсификации учебного процесса, обогащению его новыми технологиями, приемами обучения, новой сис-

темой заданий, формирует профессиональную компетенцию в целом.

Исследование проводилось на основе анализа и обобщения научных работ по эрратологии. Анализ и обзор литературы по проблеме позволили сделать вывод о том, что в лингвометодике отсутствует термин «эрратологический подход», однако, довольно часто используются понятия «эрратология», «эрратологический анализ», «эрратологический аспект». На наш взгляд, идея, заложенная в основу нашего подхода, давно претендует на роль концептуальной базы обучения, представляет собой не какую-то локальную теорию, а практически сформированное общественное явление, самостоятельное научное направление в лингвистике.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эрратологический подход, разработанный нами для реализации в иностранной аудитории с нефилологами, предполагает не только грамматическое моделирование (изучение, повторение грамматики), но и совершенствование профессиональной речи обучающихся. Применяемый на занятиях подход способствует созданию дополнительной мотивации к изучению сложных конструкций.

В рамках нового разработанного (эрратологического) подхода к обучению сложным синтаксическим структурам нами разработана и описана авторская педагогическая модель обучения, которой мы дали соответствующее название – «эрратологическая модель». Согласно данной модели, концепция обучения иностранцев-нефилологов в инженерно-техническом вузе зиждется на теории анализа ошибок – их фиксации, идентификации, коррекции, устранении и т. д. Опираясь на данную модель, мы разработали соответствующую коррекционную методику, в основу которой лег принцип стадийности.

Несмотря на то, что идея обучения иностранному языку на основе ошибок вызывает разногласия в научно-педагогическом сообществе, мы решили опровергнуть эту мысль. Для подтверждения правильности своей точ-

ки зрения мы опираемся на собственный практический опыт преподавания русского языка в техническом вузе. Возникновение подобной идеи обучения обусловлено реакцией на отсутствие мотивации у студентов, угасанием интереса к изучению грамматики, в целом низким качеством подготовки выпускника инженерно-технического профиля, к которому в российском вузе предъявляются конкретные правила. Аргументом в пользу своей методической концепции следует также считать данные от коллег, полученные по результатам экспериментального исследования, что еще раз подтвердило наше мнение о том, что обучение сложным структурам научного текста осуществляется эффективнее, если исходить из ошибок, допускаемых студентами. Таким образом, педагогические предпосылки разработать подход, предполагающий работу с речевыми нарушениями, назрели давно как в образовательной практике, так и в теории обучения иностранному языку.

Эрратологический подход, ориентированный на формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции, основан на комплексе приемов, которые включают следующие обязательные пункты: особое место в предлагаемой методической системе занимает *преподаватель*; лексико-грамматическая, профессиональная компетенция формируется на *аутентичном материале*; *мотивационной* составляющей на занятиях уделяется большое внимание; развитие *учебно-познавательной активности* студентов является одной из ключевых задач; в основе процесса обучения лежит практико-ориентированный подход.

В предложенной нами системе большая роль отводится *преподавателю*, поскольку идея обучения на ошибках в основном реализуется во время аудиторной работы. Безусловно, задания на самостоятельную подготовку, согласно нашему подходу, также включают упражнения по работе с ошибками, однако, принципиальные технологии обучения закладываются именно на занятиях с преподавателем в аудитории. Подготовить почву для плодотворной учебной деятельно-

сти – миссия, которая возлагается на преподавателя. Преподаватель способствует тому, чтобы у студентов сформировалось правильное грамматическое правило, выработался пошаговый инструментарий, позволяющий устранить нарушение и построить собственное речевое высказывание. Навык работы по устранению ошибок по всем типам сложного предложения должен быть доведен до автоматизма.

Важной педагогической функцией, влияющей на качество, результативность работы, является учет индивидуальных особенностей студента. В этой связи при эрратологическом подходе большая роль отводится индивидуальным характеристикам обучающегося, то есть тому, как каждый отдельный студент воспринимает информацию. Создание преподавателем комфортных условий обучения, обеспечивающих реализацию нашей образовательной системы, является важной составляющей разработанных нами педагогических технологий. Следует признать, что эрратологический подход не только ориентирован на личность студента, на индивидуальное восприятие им информации, но и решает конкретные психолого-педагогические проблемы:

а) преподавателем создаются комфортные условия для реализации идеи обучения на ошибках: процесс обучения основан на гуманном отношении друг к другу; преподаватель стремится к тому, чтобы на уроке царил атмосфера взаимопонимания, взаимопомощи: процесс изучения должен протекать в обстановке заинтересованности студента не только в результате собственной деятельности, но и в ходе взаимопроверки работ однокурсников. Другими словами, эрратологический подход позволяет осуществлять коллективное взаимодействие всех участников процесса обучения, базирующееся на психологическом комфорте, принципе доступности материала;

б) преподаватель на уроке учитывает индивидуальные потребности студентов, несмотря на то, что анализ ошибок часто носит коллективный характер. Тем не менее обуче-

ние предполагает личностно-ориентированный подход – обязателен учет личностных индивидуальных свойств и особенностей обучающегося, а также объема грамматического материала. Учет этих особенностей в процессе формирования учебно-грамматической компетенции позволит студенту познать себя и окружающих;

в) учебный процесс протекает в формате, когда преподаватель способствует актуализации личности иностранного студента, обучая его, поощряет его самостоятельность, поддерживает выбранный им путь решения проблемы. Преподаватель применяет такие способы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, которые не только формируют устойчивые языковые знания, но и развивают творческую (научную) деятельность. Преподавателю, благодаря такому подходу, удастся привить студенту интерес к русскому языку, в частности, к сложному предложению, в употреблении которых он испытывает потребность. Результатом такой системы обучения является то, что студенты с удовольствием посещают занятия, вовлекаются в процесс анализа ошибок, на самостоятельной же подготовке без особого труда делают задания, поскольку владеют алгоритмом действий, инструментарием для выполнения задач.

Эрратологический подход, решающий вышеуказанные проблемы, способствует тому, что студент не боится критики в свой адрес, у него нет страха ошибиться, однако, присутствует чувство безопасности, что дает ему возможность свободно (в полной мере) выразить свои мысли. Важно и то, что студент находится в фокусе внимания своих однокурсников, поскольку его «отрицательный материал» может стать предметом грамматического анализа на уроке. Таким образом, студент становится активным участником учебного процесса.

Следует отметить, что интерес к обучению, повышенная мотивация воспитывает не только чувство ответственности, но и формирует у студента навык самоконтроля при организации собственного образовательного

процесса. Безусловно, основной функцией преподавателя является как формирование языковых навыков, так и ориентация студента на практическую деятельность. Полученные студентом знания должны быть реализованы на практике – в профессиональной сфере, в реальной речевой ситуации. Следует отметить, что преподаватель при этом выступает не как «транслятор знаний», а как организатор совместной со студентом деятельности. Естественная потребность иностранного студента к самовыражению, реализация его стремления к речепорождению в учебно-профессиональной сфере должны стать ключевым мотивом его деятельности. Процесс общения студента и преподавателя на профессиональной основе, их речевая стратегия сотрудничества, психологический контакт между ними позволяют добиться продуктивного взаимодействия субъектов коммуникации. Совместная деятельность способствует не только усвоению языкового материала в больших объемах, но и пониманию содержания этого материала (глубине понимания). Затем усвоенный грамматический навык применяется в учебно-профессиональной сфере. Таким образом, взаимодействие педагога и студента должно быть подчинено формированию языковых, предметных навыков, а преподаватель должен не только владеть современными образовательными технологиями, использовать арсенал (вариативность) приемов, но и знать психолого-педагогические особенности своих подопечных.

В нашей методической системе особая роль отводится *аутентичным текстам*, которые предназначены как для изучающего чтения, так и для поиска нужной информации (поисковое чтение). При этом преподаватель на занятии по языку специальности должен стремиться использовать все виды речевой деятельности. Тексты, основанные на аутентичной литературе, позволяют глубже проникнуть в специфику специальности студента. Изучение, а затем понимание, воспроизведение сложных текстообразующих (речеобразующих) структур аутентичных

текстов – основная цель нашей лингвометодической системы. Поэтапный анализ ошибок студентов, проведенный на аутентичном материале, – еще одна задача нашего педагогического подхода. Таким образом, согласно нашему подходу, занятия по языку специальности подчинены принципам аутентичности – обучение осуществляется на аутентичных текстах; в центре внимания оказываются важные сложные текстообразующие структуры, выявленные нами в аутентичных текстах, их изучению придается особое значение; обучение этим сложным структурам происходит посредством анализа собственных ошибок, корпус которых собран, в том числе, на базе вторичных и первичных текстов, выполненных студентами по требованию преподавателей профильных предметов. Подобный подход к обучению позволяет на занятиях по русскому языку создать такую обстановку, которая не разрывает связь с профессией студента, а вовлекает его в атмосферу профессии. Понимая важность подобных занятий, студенты мотивируются, желают усвоить грамматические модели, чтобы быстрее и эффективнее овладеть профессиональными навыками.

Формирование *устойчивой мотивации* при изучении нового языка – важный инструмент в достижении результативности учебной деятельности, механизм, запускающий процесс обучения. Нередки случаи, когда во время изучения нового языка в самом начале пути в связи с примитивностью содержания обучения у студентов наблюдается повышенная мотивация. Однако, как показывает практика, она часто снижается по мере того, как происходит усложнение вводимого грамматического и речевого материала, его накопление: студенты, сталкиваясь с большим материалом, не могут преодолеть трудности, разочаровываются, не верят в свои силы. У студентов угасает интерес к изучению, снижается познавательная активность, инициативность, возникает психологический барьер, в связи с чем достижение желаемой цели изучения языка отодвигается на второй план.

Учитывая большую роль мотивации в изучении нового языка, преподаватель должен не только формировать интерес, но и поддерживать его в течение всего периода обучения русскому языку. Эрратологический подход позволяет удерживать интерес студентов к процессу изучения, побуждает их к активной познавательной деятельности. Работая с ошибками, студенты инициативны: они предлагают разные пути исправления нарушений. Также у них отмечается высокая эмоциональность: студенты часто дискутируют на разных этапах работы с ошибками. Обучающиеся психологически свободны: анализ проходит в свободной форме, нет страха ошибиться, поскольку они уже имеют дело с ошибками.

Таким образом, мотивация, выполняя побудительные функции, способствует формированию навыка познавательной активности, а преподаватель должен организовать учебный процесс так, чтобы эта активность поддерживалась в течение всего периода обучения русскому языку. В рамках эрратологического подхода, основанного на идее обучения на ошибках, вопрос повышения мотивации решается успешно:

а) у студентов меняется отношение к предмету, появляется интерес к содержанию обучения, вызванный наличием на уроке ошибочного материала;

б) безусловный восторг вызывает у обучающихся результат собственной деятельности – они видят «правильный продукт» своей деятельности, полученный в ходе исправления нарушений;

в) наблюдается повышение познавательной активности: при коллективном исправлении ошибок между обучающимися складываются положительные эмоционально-оценочные отношения;

г) формируется способность к саморегуляции своих речевых действий.

Проектирование и организация такой образовательной среды, при которой происходит пробуждение мотивации к обучению, повышается познавательная активность, раскрываются способности обучающегося, –

одна из основных задач нашей методической системы.

Эрратологический подход решает, как мы уже указали, одну из актуальнейших проблем методики обучения иностранному языку – проблему *активности личности* в обучении. Комплекс педагогических технологий, реализуемый в рамках подхода, не только повышает мотивацию студента к изучению языка, активизирует познавательную деятельность, стимулирует учебную активность, но и в целом модернизирует образовательный процесс. Учебная активность студента выражается в том, что он более не боится преодолевать трудности, которые возникают на пути к приобретению новых знаний, исчезает страх допустить ошибки. Работая с «отрицательным материалом», иностранец прилагает максимум усилий и энергии для выполнения поставленной задачи. Анализируя свои и чужие ошибки, и на их основе делая правильные выводы, обучающийся стремится исправить ошибочную конструкцию, благодаря чему максимально повышается уровень его познавательной активности. Таким образом, побуждение студента к активной мыслительной и практической деятельности на пути овладения новыми знаниями – еще одна из задач, решаемых нашей методической системой.

Активизация познавательной деятельности, повышение уровня учебной активности при эрратологическом подходе предполагает три стадии (уровня) прохождения:

а) на первом уровне – на стадии активности воспроизведения – иностранный студент сначала стремится понять принцип работы с ошибкой, запомнить алгоритм работы над отрицательным материалом, овладеть инструментарием по устранению нарушения по конкретному типу сложного предложения, а затем обучающийся должен воспроизвести полученные знания, применить в практической деятельности навыки работы по образцам (моделям);

б) на втором уровне – на стадии активности интерпретации – студент стремится постичь содержание (смысл) изучаемого яв-

ления, в частности, устанавливает связи между способами применения полученных знаний и смыслом процесса обучения, основанном на «отрицательном материале». На этом уровне обучающийся понимает важность работы с ошибкой, происходит осмысление процесса изучения, извлекается практическая польза;

в) на третьем уровне – на стадии творческой активности – взор студента устремлен к теоретическому осмыслению полученных знаний. На этом уровне осуществляется самостоятельный поиск решения проблемы, формируется навык самостоятельного овладения знаниями. Безусловно, творческий навык, который совершенствуется самостоятельно, изначально сформирован с помощью преподавателя. Эта стадия характеризуется тем, что обучающийся способен применить полученные навыки, сформированные на эрратологическом материале, в учебно-профессиональной сфере, в реальной ситуации профессионального общения.

Эрратологический подход зиждется на шести взаимосвязанных этапах, которые, являясь основными компонентами любой образовательной системы, составляют ядро нашей педагогической модели: а) *отбор грамматического материала*; б) *организация грамматического материала (его логическое расположение)*; в) *введение грамматического материала (презентация на занятиях по языку специальности)*; г) *тренировка*; д) *практика*; е) *контроль*.

Прежде чем рассмотреть каждый этап отдельно, вернемся к данным, зафиксированным в третьей главе исследования, а именно, к корпусу синтаксических ошибок. В указанной главе нами был собран корпус типичных ошибок иностранных курсантов инженерно-технического профиля: нарушения были получены в ходе констатирующего эксперимента или же по результатам выполнения различных заданий (языковых и творческих упражнений), а также был произведен непосредственный анализ научных работ обучающихся – докладов, рефератов, курсовых и дипломных. Анализ ошибок позволяет

говорить о том, что нарушения в речи иностранцев носят специфический характер, заключающийся в том, что они проявляются не только в структуре сложного предложения, но и на уровне слов и словосочетаний внутри сложного предложения. В этой связи весь корпус ошибок условно был поделен нами на две большие группы – собственно синтаксические ошибки, касающиеся неправильного оформления самой структуры сложного предложения, и ошибки, встречающиеся в словах, словосочетаниях (управлении и согласовании) в предикативных частях ССП. На наш взгляд, учет обеих групп ошибок – не только синтаксических, но и лексико-морфологических внутри частей сложного предложения – позволит добиться главной цели нашей педагогической модели – формирования правильной русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Таким образом, эрратологический подход, реализующий идею обучения на ошибках, основан на корпусе типичных нарушений, которые отмечены в речи обучающихся при употреблении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В ходе анализа ошибок мы пришли к выводу, что нарушения, свойственные иностранцам, в основном являются коммуникативно незначимыми: не приводят к нарушению коммуникации, не ведут к сбою коммуникативного акта. Однако отмечены ошибки (нетипичные), которые затрудняют понимание смысла высказывания и могут считаться коммуникативно значимыми. Подобные ошибки малочисленны в речи иностранных курсантов инженерно-технического профиля.

Этап 1. Отбор материала. Как мы отметили выше, первым и наиболее важным этапом в рамках эрратологического подхода выступает *отбор материала*. Мы очертили круг сложных структур, характерных для научного стиля речи, на материале учебников инженерно-технических дисциплин. Нами было проанализировано 15 основных учебников, предназначенных для студентов-строителей. Эмпирическому исследованию подверглись учебники по предметам гумани-

тарного, социально-экономического и профессионального циклов, поскольку учебный план анализируемой специальности предполагает именно изучение этих дисциплин. Проведенное исследование позволило выявить наиболее частотные структуры сложного предложения языка инженерно-технической специальности, которые, на наш взгляд, должны стать грамматической базой для изучения на продвинутом этапе, так как именно в их употреблении студенты испытывают потребность.

Важно отметить, что эрратологический подход к изучению сложных структур, отобранных нами в ходе анализа учебников профильных дисциплин, осуществляется на текстовой основе – на базе профессионального аутентичного текста, что позволяет сохранить стиль автора при изложении важной научной информации и передать содержание учебника в первозданном виде. Обучение в русле такого подхода создает обстановку реальной учебно-профессиональной деятельности. Учебно-аутентичные тексты с присущей им грамматикой, используемой авторами учебников, подверглись незначительной адаптации для компрессии информации. Цель эрратологического подхода – посредством анализа ошибок студентов сформировать устойчивый навык употребления тех необходимых для обучающихся сложных структур, которые отобраны нами из учебников профильных дисциплин. Поскольку отобранные модели сложного предложения представляют собой текстообразующие (речеобразующие) единицы аутентичного научного произведения, студентам важно сначала усвоить именно специфические компоненты предлагаемого для изучения сложного синтаксического целого. Полное понимание, а затем воспроизведение текстообразующих единиц, безусловно, будет способствовать более эффективному освоению профессионального текста в целом. С помощью эрратологического подхода (анализа собственных ошибок) преподаватель на уроке прививает интерес к этим специфическим, но очень важным сложным структурам. Используя различные

технологии в рамках эрратологического подхода, преподаватель создает благоприятную атмосферу для учебной деятельности: повышения мотивации, активизации познавательных процессов студентов. Однако следует отметить, что преподаватель на занятиях в целях формирования языковой и профессиональной компетенции должен использовать не только традиционные учебно-аутентичные тексты, но и все возможное жанровое разнообразие научно-популярных текстов.

Таким образом, отбор грамматического материала, его описание, а затем предъявление (презентация) в аудитории должно быть подчинено главной цели – овладению искомой компетенцией, основами будущей профессии, проникновению в сферу своей специальности. Создание мотивированного подхода к изучению сложных структур позволит обучающимся снять трудности в освоении профессии.

Этап 2. Организация материала. Вторым этапом при разработке эрратологического подхода является *организация материала*, его адекватное расположение. Поскольку процесс обучения осуществляется на основе и вокруг учебно-профессионального текста, он традиционно предъявляется в сопровождении заданий, которые в зависимости от принципа «от простого к сложному», «от языковых к коммуникативно-речевым навыкам» ранжируются следующим образом: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые. Важно отметить, что на всех этапах работы с текстом нами внедряются задания, содержащие требование по анализу ошибок.

Как известно, предтекстовые упражнения являются подготовительными и снимают лексико-грамматические трудности. Они нацелены на выработку языковых навыков адекватного восприятия слов, словосочетаний, предложений. Благодаря этим заданиям происходит семантизация и отработка специальной лексики. Однако в нашей методической системе обучения уже на этапе предтекстовой подготовки предъявляются элементарные грамматические модели научного стиля речи, активизируются специфические грам-

матические конструкции, которым внимание традиционно уделяется в послетекстовых заданиях. Уже на этом этапе студенты имеют возможность работать с ошибками: перед чтением основного учебно-профессионального текста предъявляется небольшой отрезок этого же текста, по которому осуществляется поисковое чтение, нацеленное на нахождение нарушений в тексте, затем производится анализ этих ошибок, их исправление, устранение.

Однако основная идея эрратологического подхода – обучение сложным синтаксическим конструкциям научного стиля речи посредством анализа ошибок – реализуется на этапе послетекстовых заданий, когда предъявляются для изучения новая грамматика, новые синтаксические модели. Следует отметить, что эрратологический подход не отменяет весь тот комплекс процедур, которые мы традиционно осуществляем в работе с текстом на данном этапе: воспроизведение прочитанного текста, определение главной мысли текста, вычленение основной значимой информации, умение строить логические выводы. Эти важнейшие задания, выводящие студента на уровень коммуникации в устной и письменной форме, сопровождаются теми новыми упражнениями, в которых сосредоточена идея обучения на основе ошибок. Большинство грамматических заданий строится вокруг определенной ошибки, отмеченной в конкретной грамматической единице. Анализ нарушений позволяет студентам участвовать в диалоге, дискутировать и, безусловно, составлять собственное монологическое высказывание, то есть через анализ нарушений обучающийся без труда усваивает необходимые грамматические сведения, воспроизводит нужные синтаксические конструкции и выходит на продуктивные виды речевой деятельности.

В основу нашего подхода положена структурно-семантическая классификация сложного предложения, поскольку данный принцип предполагает более четкую логическую форму организации языкового материала, однако, грамматические явления рас-

смаатриваются в контексте их функционирования в речи (профессиональной). В своем подходе мы опирались на структурно-семантическую классификацию сложного предложения Н.И. Формановской, то есть грамматический материал организован в соответствии с данной классификацией, а синтаксические единицы предъявляются в такой же логической последовательности, как в работе Н.И. Формановской.

Этап 3. Введение материала. Следующим, не менее важным этапом в работе с ошибками выступает *введение материала*. Главной задачей преподавателя на данном этапе является упрощение вводимого грамматического материала, его логическое предъявление. Этап введения материала зиждется на принципе доступности, то есть модели сложного предложения вводятся с учетом уровня владения языком, а также индивидуальных особенностей обучающихся. Во-первых, вводимый грамматический материал должен содержать необходимые для формирования искомой компетенции синтаксические конструкции, а именно, отвечать потребностям студентов; во-вторых, он должен быть понятен каждому из них.

Основной грамматической единицей в нашей методической системе является «отрицательный материал», в частности, типичные ошибки, отмеченные в речи студентов. Корпус этих нарушений был собран (зафиксирован) на базе инженерно-технического вуза. Каждый тип сложного предложения в русском языке имеет свою специфическую структурную организацию. Именно при построении модели сложного предложения и проявляются нарушения в речи иностранцев. Как мы уже отметили, ошибки отличаются своей типичностью, частотностью проявления. Причиной их проявления следует считать не влияние родного языка, поскольку они отмечены у разных национальных групп с неродственной языковой системой, а незнание оформления той или иной предикативной основы сложного предложения. Таким образом, вводится именно тот отрицательный грамматический материал, который

позволяет увидеть студентам ошибочность своего подхода к составлению определенной модели сложного предложения. Безусловно, весь процесс обучения ориентирован не только на анализ нарушений: через обсуждение, объяснение нарушений мы приходим к нужной нам правильно оформленной структуре сложного предложения.

Методическая стратегия, базирующаяся на эрратологическом подходе, предполагает предъявление такого методического приема, как лингвистический (грамматический) комментарий, то есть система заданий содержит подробную инструкцию о том, как исправлять ошибку по каждому типу сложного предложения. Посредством методического инструментария выводится грамматическое правило, которое объясняет принцип исправления, устранения речевого нарушения. Студент, опираясь на этот грамматический комментарий, имеет возможность самостоятельно выполнять задание на анализ ошибки – распознавание, исправление, устранение (самокоррекция). Реализация подхода к изучению сложных структур профессионального текста, содержащего грамматическую инструкцию по исправлению ошибок, позволяет повысить мотивационно-познавательный интерес студентов, а также расширить возможности самостоятельной работы.

Этап 4. Тренировка материала. Важное место в любой методической системе, предназначенной для обучения языку, занимает *тренировка материала*. При эрратологическом подходе посредством введения различных упражнений осуществляется тренировка изучаемого грамматического материала. Следует отметить, что для достижения цели отрабатываются все зоны, образующие единый методический комплекс обучения, а также свод необходимых грамматических правил с целью формирования языковых, коммуникативных и профессиональных навыков. Как было отмечено выше, тренировка (анализ) отрицательного грамматического материала происходит на всех этапах урока: при предтекстовой работе мы уже обращаемся к анализу ошибок. На данном этапе мы в

основном тренируем навык идентификации (распознавания) нарушения в профессиональном тексте. Это дает возможность студенту заранее, до предъявления основной грамматической темы получить какие-то начальные сведения об этой синтаксической единице, то есть подготавливает его к серьезной познавательной деятельности, осуществляемой поэтапно. Безусловно, такой подход, основанный на эрратологии, носит упреждающий характер: студент, сталкиваясь с типичной ошибкой на этапе предтекстовой работы, знакомится с типом нарушения, исправляет его, строит свое высказывание, употребляя нужную конструкцию. Работа в таких условиях подготавливает студента к восприятию нового знания, он предупреждается, а значит, оказывается быть готовым к встрече с этой моделью. В связи с этим в процессе дальнейшей учебной деятельности он уже обращает внимание на эту конструкцию, узнает и пытается использовать правильную ее модель в своей речи. На наш взгляд, такой подход оправдан, поскольку здесь важную роль играет также психологический фактор: студент, распознав (идентифицировав) ошибочную конструкцию, поняв и исправив ее, запоминает правильную ее модель. Затем в последующей повседневной или учебно-профессиональной деятельности – в диалоге, беседе, тексте (устном или письменном) – он на бессознательном уровне узнает, идентифицирует эту грамматическую конструкцию, то есть происходит активизация ранее полученных знаний, причем в непринужденной форме, не в специальных целях.

Следует отметить важность коллективной тренировки отрицательного грамматического материала при эрратологическом подходе. Предъявляя типичную ошибку, преподаватель на уроке дает возможность высказать свое мнение относительно исправления нарушения. В анализе ошибки принимают участие все обучающиеся, то есть все становятся активными участниками образовательного процесса. Необходимо подчеркнуть, что ошибка анализируется не хором: возможность выразить свое точное зрение имеет каж-

дый студент, но в доброжелательной форме с соблюдением норм речевого этикета.

Итак, формирование профессиональной компетенции достигается путем тщательной тренировки навыков говорения и чтения на занятиях. Затем правильно сформированный навык используется при построении собственного монологического высказывания в устной и письменной речи. При этом нельзя игнорировать лексику, которая очень важна при профессиональном общении.

Этап 5. Практика. Система высшего образования предполагает неразрывную связь теории и практики обучения иностранному языку. Ключевой составляющей подхода следует признать *практикоориентированность*, поскольку перспектива активной практической реализации своих знаний, умений – один из основных аспектов эрратологической модели обучения. Практикоориентированное обучение русскому языку требует от студента активных действий, заключающихся в том, что он должен не только воспроизводить действия преподавателя, но и овладеть способностью выступать как непосредственный участник процесса познания. Самостоятельное решение поставленных задач (стандартных или сложных) с опорой на эрратологический подход, включающий подробный алгоритм действий, способствует более глубокому пониманию изучаемой грамматической сложной конструкции. Формирование специалиста, эффективно решающего профессиональные задачи на базе полученных, в том числе, на занятиях по русскому языку знаний, прерогатива современного профессионального образования. Другими словами, языковые знания, базирующиеся на сформированных лексических и грамматических навыках, должны актуализироваться на практике, в реальной профессиональной сфере.

Этап 6. Контроль. Последним этапом в рамках эрратологического подхода является контроль знаний обучающихся. В нашей методической системе особая роль отводится самоконтролю и взаимоконтролю. В этой связи основная и первая задача контроля – не

строгое выявление знаний и навыков студентов, а обучение их тем приемам, которые в дальнейшем им позволят осуществлять взаимоконтроль и самоконтроль. Взаимный контроль на уроке вырабатывает такие необходимые качества, как честность, коллективизм. Этот вид контроля может носить частичный, эпизодический характер – проверка, рецензия устных и письменных ответов друг друга не весь урок, а на каком-то этапе занятия. Важно отметить, что взаимоконтроль позволяет раскрыть индивидуальные особенности студентов, показывает их взаимоотношение. Не менее важным видом контроля является самоконтроль, с помощью которого формируется умение анализировать свою деятельность, вырабатывается критичность, требовательность к своему труду. Здесь преподавателю следует быть наставником, чтобы отгородить студента от излишней критики самого себя, а помочь ему поверить в свои силы. Этот вид контроля выполняет и другую функцию – психологическую: управляя своей собственной учебной деятельностью, студент контролирует процесс, понимает его, у него исчезает страх перед собственной ошибкой, он удовлетворен своей работой. Подобная деятельность, как мы уже отметили выше, позволяет студентам поверить в свои способности, способствует воспитанию ответственности к своей и чужой деятельности, а также инициативности, поскольку распознать, исправить, скорректировать ошибку в коллективном формате требует самостоятельности и предприимчивости. Деятельность, предполагающая оценку своих и чужих знаний и возможностей, оказывает мотивационное воздействие на студента, повышает его познавательный интерес к изучаемому предмету. Таким образом, контроль обучения в рамках эрратологического подхода выполняет в большей степени обучающую, формирующую, ориентирующую, нежели контролирующую, диагностическую функции. Посредством контроля определяется уровень сформированности навыков, систематизируются полученные знания для дальнейшего овладения новыми, сравнива-

ются предполагаемые результаты с действительными. Безусловно, контроль также позволяет увидеть эффективность используемых преподавателем технологий обучения.

Итак, наряду с традиционными видами контроля (устный опрос, письменная проверка, тест), обеспечивающими обратную связь между студентом и преподавателем и позволяющими выявить динамику формирования искомых навыков, в рамках эрратологического подхода в большей степени реализуются такие виды контроля, как взаимоконтроль и самоконтроль собственных нарушений. Это дает возможность студентам осуществлять систематический контроль полученных знаний, а преподавателю – получать на каждом уроке объективные свежие данные.

ВЫВОДЫ

Таким образом, учебный процесс, основанный на эрратологии, развивает, безусловно, грамматические компетенции, но вместе с тем происходит формирование учебно-познавательных, коммуникативных, профессиональных компетенций: обучающимся не составляет труда самостоятельно организовать учебную деятельность и таким образом достичь поставленных задач; они способны применить знания в режиме реальной профессиональной ситуации, принимать участие в профессиональном диалоге с преподавателями-предметниками, при этом употребляя те нужные синтаксические конструкции, которые усвоены ими на занятиях по языку специальности.

Эрратологический подход к обучению, составляющий ядро нашей педагогической модели, позволяет решить несколько проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты:

– в процессе обучения иноязычному общению снимается языковой барьер, пропадает страх допустить ошибку, поскольку сама эрратологическая методика предполагает работу именно с ошибками, предметом анализа выступают нарушения, на их основе осуществляется речевая деятельность. Дру-

гими словами, наш подход решает одну из главных проблем методики, которая возникает при обучении новому языку – непосредственно снимает не только языковой, но и психологический барьер. При этом следует отметить, что весь процесс обучения на ошибках протекает в очень благоприятной форме: студентам интересна такая работа, они активно вовлекаются в обсуждение ошибки, желают понять свою ошибку, исправить ее, применив нужное грамматическое правило, затем пытаются построить правильную фразу, употребляя проанализированную сложную грамматическую единицу;

– студентами усваиваются принципы исправления ошибки, с помощью преподавателя выводится грамматическое правило, затем обучающиеся самостоятельно применяют его для исправления как собственной, так и чужой ошибки. Посредством тренировки студенты без труда запоминают изучаемую конструкцию, используют ее в своей устной и письменной речи. Формируя навыки профессиональной речи, наш подход, безусловно, позволяет совершенствовать умения спонтанной речи, причем на занятиях используется только русский язык;

– следует отметить значимость эрратологического подхода в общей системе профессионального образования: эта методика подходит практически всем, поскольку типичные ошибки в речи у обучающихся отме-

чаются на всех курсах и уровнях у разных национальных групп.

Взаимодействие шести этапов – *отбор грамматического материала, организация грамматического материала (его логическое расположение), введение грамматического материала (презентация на занятиях по языку специальности), тренировка, практика, контроль* – позволяет сформировать не только русскоязычные профессиональные компетенции, но и навыки по всем видам речевой деятельности.

Исходя из вышесказанного, мы можем сформулировать определение разработанного нами подхода таким образом: эрратологический подход – это комплекс таких технологий обучения, который, базируясь на идее обучения грамматическим единицам языка на основе анализа ошибок, допускаемых студентами конкретной специальности, способствует повышению мотивации обучающихся, формирует у них познавательную активность, снимает языковой барьер, а также позволяет преподавателю создать такие условия, в которых комфортно трудиться всем участникам образовательного процесса. Совокупность всего перечисленного приводит к достижению основной цели нашей методической стратегии – формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Список источников

1. Бриллюэн Л. Научная неопределенность и информация. М.: УРСС, 2006. 271 с. <https://elibrary.ru/qjpylt>
2. Селиванов Ф.А. Классификация ошибок и ее значение для теории деятельности // Диалектический метод и этика. Тюмень, 1973. 150 с.
3. Селиванов Ф.А. Ошибки. Заблуждения. Поведение. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1987. 198 с.
4. Куровский А.В., Хахалкина Т.В. Эрратологический аспект перевода зоонимов с английского языка на русский язык (на примере научных текстов по биологии) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 10 (138). С. 148-152. <https://elibrary.ru/rsxont>
5. Лутцева М.В. Роль эрратологии в формировании языковой компетенции студента-экономиста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 25-29. <https://elibrary.ru/stdbzx>
6. Какзанова Е.М. Эрратология в переводе научного текста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 21-24. <https://elibrary.ru/stdbzn>
7. Щелокова А.А. Эрратология как общая теория ошибок // Социо- и психолингвистические исследования. 2020. № 8. С. 168-172. <https://elibrary.ru/stccvn>

8. Шевнин А.Б. Эрратология и межкультурная коммуникация // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 36-44. <https://elibrary.ru/pjdwjw>
9. Мордовская Е.В. Особенности перевода когнитивных пространств в структуре знаний говорящего: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2006. 22 с. <https://elibrary.ru/nohyyr>
10. Грецова С.В. Переводческие псевдоэквиваленты в лексике французского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с. <https://elibrary.ru/njezcb>
11. Яковлев А.А. К вопросу об эрратологии в переводе // Lingua Mobilis. 2010. № 5 (24). С. 111-116. <https://elibrary.ru/mszkjz>
12. Пушкина А.В. Эрратологический аспект в процессе обучения переводу // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 2. С. 73-75. <https://elibrary.ru/qbwsmg>
13. Цзюньлин Г., Чжунлянь Х. Система классификации переводческих ошибок // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2016. № 3. С. 26-40. <https://elibrary.ru/xsuacb>
14. Гильмуллина Е.А. Оценка качества перевода: количественно-системный подход: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2016. 695 с. <https://elibrary.ru/musycf>
15. Краснопеева Е.С. Лексические особенности русскоязычного переводного дискурса: корпусное сравнительно-сопоставительное исследование на материале современной художественной прозы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2016. 22 с. <https://elibrary.ru/zpyehj>
16. Искандари М. Эрратологический аспект перевода с персидского языка на русский язык // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 2. С. 102-110. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-2-102-110>, <https://elibrary.ru/jsfykj>

References

1. Brillyuehn L. (2006). Scientific Uncertainty and Information. Moscow, URSS Publ., 271 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qjpylt>
2. Selivanov F.A. (1973). *Klassifikatsiya oshibok i ee znachenie dlya teorii deyatel'nosti. Dialekticheskii metod i ehtika* [Classification of Errors and Its Significance for the Theory of Activity. Dialectical Method and Ethics]. Tyumen, 150 p. (In Russ.)
3. Selivanov F.A. (1987). *Oshibki. Zabluzhden'ya. Povedenie* [Mistakes. Misconceptions. Behaviour]. Tomsk, Tomsk University Publ., 198 p. (In Russ.)
4. Kurovskii A.V., Khakhalkina T.V. (2013). The erratologic aspect of the translation of zoonyms from English into Russian (data: scientific biological texts). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 10 (138), pp. 148-152. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rsxont>
5. Luttseva M.V. (2014). Role of erratology in the development of economics student's language competence. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika* [Translation and Comparative Linguistics], no. 10, pp. 25-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/stdbzx>
6. Kakzanova E.M. (2014). Erratology in translation of a science text. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika* [Translation and Comparative Linguistics], no. 10, pp. 21-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/stdbzn>
7. Shchelokova A.A. (2020). Erratology as general theory of errors. *Sotsio- i psikholingvisticheskie issledovaniya* [Socio- and Psycholinguistic Studies], no. 8, pp. 168-172. (In Russ.) <https://elibrary.ru/stccvn>
8. Shevnin A.B. (2004). Erratology and interlingual communication. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 36-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pjdwjw>
9. Mordovskaya E.V. (2006). *Osobennosti perevoda kognitivnykh prostranstv v strukture znanii govoryashchego: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Features of the Translation of Cognitive Spaces in the Speaker's Knowledge Structure: PhD (Philology) diss. abstr.]. Tyumen, 22 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nohyyr>
10. Gretsova S.V. (2008). *Perevodcheskie psevdokvivalenty v leksike frantsuzskogo i russkogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Translation Pseudo-Equivalents in the Vocabulary of French and Russian Languages: PhD (Philology) diss. abstr.]. Ekaterinburg, 22 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/njezcb>

11. Yakovlev A.A. (2010). K voprosu ob ehrratologii v perevode [On the question of erratology in translation]. *Lingua Mobilis = Lingua Mobilis*, no. 5 (24), pp. 111-116. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mszkjz>
12. Pushkina A.V. (2013). Error analysis in the process of interpretation training. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost' = RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, no. 2, pp. 73-75. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qbwsmmp>
13. Tsyun'lin G., Chzhunlyan' Kh. (2016). Study into classifications of translation mistakes. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda = Moscow University Translation Studies Bulletin*, no. 3, pp. 26-40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xsuacb>
14. Gil'mullina E.A. (2016). *Otsenka kachestva perevoda: kvantitativno-sistemnyi podkhod: dis. ... kand. filol. Nauk* [Translation Quality Assessment: a Quantitative and Systematic Approach: PhD (Philology) diss.]. St. Petersburg, 695 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/musycf>
15. Krasnopeeveva E.S. (2016). *Leksicheskie osobennosti russkoyazychnogo perevodnogo diskursa: korpusnoe sravnitel'no-sopostavitel'noe issledovanie na materiale sovremennoi khudozhestvennoi prozy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Lexical Features of the Russian-Language Translated Discourse: a Corpus Comparative Study Based on the Material of Modern Fiction: PhD (Philology) diss. abstr.]. Tyumen, 22 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zpyehj>
16. Iskandari M. (2023). Erratological aspect of translation from Persian into Russian at the middle stage of teaching the Russian language to Persian-speaking students. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 2, pp. 102-110. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-2-102-110>, <https://elibrary.ru/jsfykj>

Информация об авторе

Цховребов Алан Солтанович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-5199-1460>
alanec1985@mail.ru

Поступила в редакцию 20.03.2024
Одобрена после рецензирования 15.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Alan S. Tskhovrebov, PhD (Pedagogy), Associate Professor of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It Department, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-5199-1460>
alanec1985@mail.ru

Received 20.03.2024
Approved 15.05.2024
Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 372.881.161.1+378.147
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>



Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного

Елена Михайловна МИЛОСЕРДОВА¹ , Евгений Александрович МОРОЗОВ² *

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

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

²ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

455000, Российская Федерация, г. Магнитогорск, просп. Ленина, 38

*Адрес для переписки: buddenbroki@mail.ru

Актуальность. Активное овладение иностранным языком, в том числе русским как иностранным, остается желанием тех, кто изучает язык. Интенсификация образовательного процесса ставит задачу поддержания у обучающихся мотивации к изучаемому материалу. Игровые механики помогают стимулировать мышление, усиливать инициативность в обучении. Цель исследования – определить эффективность использования игровых механик для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного.

Материалы и методы. Материалом исследования послужил учебно-методический комплекс для изучения русского языка как иностранного Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной «Русский язык. Учебник для иностранных студентов». Проанализирована научно-методическая литература, раскрывающая аспекты игровых механик при обучении русскому языку. Проведен эксперимент по выявлению роли игровых механик на уроке. Были использованы методы включенного наблюдения, опроса, обобщения.

Результаты исследования. Представленный теоретический материал дает понять, что игровые механики не являются ни игрой, ни ролевой симуляцией. Они управляют мотивацией и поведением обучающихся в процессе обучения. Такая модель постепенно погружает обучающихся в определенную деятельность, развивает коммуникативные навыки. Приведены авторские результаты проведенного исследования, включающие описание игровых механик.

Выводы. Доказано, что игровые механики способствуют запуску высшего уровня активности и мотивации при обучении русскому языку у иностранных студентов. Интегрированное обучение благотворно влияет на образовательный процесс, является действенным методом изучения русского языка как иностранного и залогом для успешного освоения будущего направления подготовки.

Ключевые слова: иностранный язык, русский как иностранный, игра, игровые механики, мотивация, педагогические технологии, интерактивное обучение

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 724-733. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>

Game-based learning as a pedagogical approach to enhance students' motivation in learning Russian as a second language

Elena M. MILOSERDOVA¹ , Evgeniy A. MOROZOV² *

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Nosov Magnitogorsk State Technical University

38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation

*Corresponding author: buddenbroki@mail.ru

Importance. Active mastery of a foreign language, including Russian as a foreign language, remains the desire of those who study the language. The intensification of the educational process sets the task of maintaining students' motivation for the material being studied. Game mechanics help to stimulate thinking, enhance initiative in learning. The purpose of the study is to determine the effectiveness of using game mechanics to increase students' motivation when learning Russian as a foreign language.

Materials and Methods. The material for the research was the educational and methodological complex for studying Russian as a foreign language developed by L.V. Moskovkin and L.V. Silvina "Russian Language. Textbook for foreign students." The scientific and methodological literature is analyzed, revealing aspects of game mechanics when teaching the Russian language. An experiment is conducted to identify the role of game mechanics in the lesson. When conducting the study, the methods of participant observation, survey, and generalization are used.

Results and Discussion. The presented theoretical material makes it clear that game mechanics are neither a game nor a role-playing simulation. They control the motivation and behavior of students in the learning process. This model gradually immerses students in certain activities and develops communication skills. The author's results of the conducted research are presented, including a description of the game mechanics.

Conclusions. It is proved that game-based learning methods contribute to the initiation of the highest levels of engagement and motivation among foreign students when learning the Russian language. The integrated approach to learning has a positive impact on the educational process and is an effective means of teaching Russian as a foreign language, providing a guarantee for the successful future development of the training program.

Keywords: foreign language, Russian as a foreign language, game, game mechanics, motivation, educational technologies, interactive learning

Conflict of Interests. Authors declare no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Miloserdova, E.M., & Morozov, E.A. (2024). Game-based learning as a pedagogical approach to enhance students' motivation in learning Russian as a second language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 724-733. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Сегодня, говоря о преподавании в университете, мы понимаем, что меняются цели и содержание образования, в преподавании появляются новые средства и технологии, но занятия до сих пор остаются основной формой обучения. При минимуме затрат, которые готов тратить студент для успешного освоения образовательной программы, он хочет получить максимальный результат. Для преподавателя сегодняшнее оформление занятия, наполнение его современным интересным содержанием, – это вызов. С одной стороны, это интенсивная «информатизация образования и интеграции новых инновационных технологий в преподавании предметов, машинное обучение или онлайн-преподавание» [1, с. 46]. С другой стороны, настоящее диктует для преподавателя поиск и использование новых методов и методик наполнения занятия: метод кейсов, метод сотрудничества, интерактивный метод, коммуникативный метод [2, с. 1179], метод интегрированного обучения, проектная методика преподавания [3, с. 187], использование корпусных технологий в преподавании [4, с. 71], также нетрадиционные типы занятий: урок-соревнование (марафон, КВН и т. д.), урок-экскурсия, урок-викторина, киноурок, урок-путешествие и т. д.

Отдельной строкой в этом ряду нам хотелось бы выделить игровую составляющую современного занятия. Помимо традиционного подхода к обучению, заключающегося в жесткой структуре учебного процесса, акценте на передаче знаний преподавателем студентам, активном использовании учебников и учебных материалов, строгой классификации предметов и знаний, на авансцену содержательного наполнения занятия выходят моменты, способные заинтересовать и мотивировать современного студента, разнообразить само занятие, заставить коммуницировать.

Игровая составляющая имеет важную роль при обучении русскому языку как иностранному, поскольку помогает стимулиро-

вать обучающихся и улучшить их мотивацию к изучению языка. Игры могут делать процесс изучения более увлекательным и интересным, помогая запоминать новую лексику и грамматические правила. Кроме того, через игры студенты могут развивать коммуникативные навыки, работать в группах и решать языковые задачи с удовольствием. Также они способствуют созданию непринужденной и дружественной атмосферы на занятиях, что также способствует более эффективному обучению. Современное занятие выходит за пределы просто игры, геймификации. Более актуальным в современных условиях является термин *игровые механики*.

Давая определение игровым механикам, мы обратимся, прежде всего, к книге «Гейм-дизайн: теория и практика» американского дизайнера видеоигр Р. Роуза III: «Игровые механики – это правила или способы, реализующие определенным образом некоторую часть интерактивного взаимодействия игрока и игры. Все множество игровых механик игры формируют конкретную реализацию ее игрового процесса. Таким образом, игровая механика эффективно определяет, как игра будет работать для людей, которые в нее играют [5]. Таким образом, игровые механики определяют способы взаимодействия игрока с игровым миром, а также способы достижения целей и прогрессирования в игре. Она включает в себя все виды действий, возможностей, управления и взаимодействия внутри игры, которые делают ее увлекательной и интересной для игроков. Игровая механика оказывает большое влияние на игровой процесс и впечатления игроков. При этом именно игровая механика определяет мотивированность студентов к обучению.

Именно мотивация при изучении иностранных языков играет очень важную роль. Она является драйвером процесса обучения и помогает стимулировать интерес студентов к изучаемому языку. Мотивированный студент обычно проявляет большую настойчивость, усердие и стремление к достижению целей в изучении языка. Кроме того, мотивация способствует улучшению психологического

комфорта при изучении иностранного языка, поскольку позитивное настроение и уверенность в своих силах помогают преодолевать трудности и препятствия на пути к овладению новым языком. Таким образом, наличие мотивации является ключевым фактором для успешного изучения иностранных языков и способствует развитию коммуникативных навыков и повышению уровня владения иностранным языком.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Был рассмотрен учебно-методический комплекс для изучения русского языка как иностранного Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов». В ходе использования на протяжении нескольких лет материалов УМК мы пришли к выводу, что, несмотря на то, что материалы в учебниках подобраны таким образом, что позволяют формировать как коммуникативные умения и навыки в области устной речи, чтения и письма, так и знания о системе русского языка, современному занятию не хватает мобильности, отражения реалий сегодняшнего дня. Здесь, в первую очередь, идет речь о привнесении в занятие «духа» сегодняшнего дня: например, использование в практике преподавания русского языка как иностранного, к примеру, мобильных приложений [6].

Мы же, делая акцент на игровой составляющей занятия, понимаем, что это, с одной стороны, раскрепощает студентов, не очень хорошо владеющих русским языком, вызывает эмпатию по отношению к другому человеку, помогает укрепить мотивацию к обучению, развивает логическое и критическое мышление, улучшает умение работать в команде и решать проблемы. Кроме того, игровое занятие способствует активному участию студентов в обучении, что в свою очередь улучшает усвоение материала и помогает запоминать учебный материал на более долгий срок. Нами был проведен эксперимент по выявлению во время игры роли игровых ме-

ханик. При проведении исследования использованы методы включенного наблюдения, опроса (самооценки эмоционального состояния участников, выявления роли каждого в игровом эксперименте), обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как отмечают методисты, игра не только стимулирует учебный процесс, но и способствует запоминанию материала, развивает умения и навыки, повышает мотивацию обучающихся, создает позитивную атмосферу в аудитории и улучшает общую обучаемость. Игры помогают обучающимся легче усваивать информацию, развивают коммуникацию и социальные навыки, а также креативное мышление. Именно об этом писали классики как отечественной методической школы, педагоги и психологи (Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.С. Макаренко, З.Н. Новлянская, В.Э. Чудновский, Д.Б. Эльконин, В.С. Юркевич и др.), так и зарубежные ученые (Дж. Гауэн, Дж. Гилфорд, Э.Де Боно, Ф. Баррон, С. Паперт, Дж. Гетцелс, Ф. Джексон, Р. Стернберг, Дж. Рензулли и др.).

Современные исследователи также рассматривают игру как неотъемлемую составляющую занятия. Так, А.А. Шамсутдинова исследует интерактивные игры при обучении русскому как иностранному [7, с. 178], Е.А. Аль-Момани определяет лексическую игру как деятельность в условиях различных ситуаций [8, с. 12]. Н. Чэнь представляет языковую игру как одно из главных проявлений языкового творчества и анализирует возможность употребления текста, содержащего эту игру, в обучении русскому языку как иностранному [9, с. 201] и др.

Чем отличается игровая механика от игры? Игра же в целом обозначает совокупность всех элементов, создающих определенный игровой опыт: историю, геймплей, графику, звуковое сопровождение и т. д. Игра – это процесс, результатом которого является выигрыш, то, что может выступить вознаграждением в ее завершении. С.М. Мадаев

и С.Х. Алихаджиев говорят об имитациях сценариев игры из реальной жизни. Кроме того, игры «служат мостом, превращающим теоретические знания в практическое применение» [10, с. 115].

Игровая механика является лишь одной из составляющих игры, которая определяет способы взаимодействия игрока с ней. Игровая механика относится к системе правил, способам и взаимодействиям, которые определяют, как игрок выстраивает отношения в формате игры, взаимодействует с ней и какую роль играет в ней.

Игровая механика представляет собой основные правила, системы и интерактивные элементы, которые определяют способы взаимодействия игрока с игровым миром, а также способы достижения целей и прогрессирования в игре. Она включает в себя все виды действий, возможностей, управления и взаимодействия внутри игры, которые делают ее увлекательной и интересной для игроков. Игровая механика является одним из ключевых элементов разработки игр и оказывает большое влияние на игровой процесс и впечатления игроков. В продолжении анализа роли игровых механик в игровом занятии также очень важно точно понимать, чему именно, по задаче преподавателя, должны научиться студенты. Роль преподавателя здесь очевидна: он четко устанавливает измеримые цели игрового занятия. Здесь очень важно правильно подобрать механику, которая будет соответствовать этим целям обучения. Например, если цель игры – командообразование, нужно определиться с игровой механикой, которую нужно запускать. Назначать роли, наблюдать, тестировать, взаимодействовать, рефлексировать, – все это элементы игровой механики при реализации целей игры. Эти моменты имеют решающее значение для выявления роли каждого участника игры, дальнейшего понимания, что получилось и на что обратить внимание при подготовке последующих игр.

В качестве вызывания интереса и мотивации студентов, изучающих русский язык как иностранный в первый год обучения, мы

внедряем в процесс занятия игровые элементы. Основываясь на УМК Л.В. Московкина и Л.В. Сильвиной «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов» [11], мы разработали ряд игр и игровых эпизодов, способствующих лучшему вовлечению иностранных студентов в процесс изучения русского языка. Основываясь на темах и упражнениях заявленных учебно-методических комплексов, мы понимали, что целью данных игровых моментов служило не только улучшение *жестких навыков* (hard skills) студентов при изучении языка, сколько выявление роли каждого обучающегося в группе, укрепление уверенности каждого при различного рода ситуациях. Разработка, подбор, процесс игры, вознаграждение, рефлексия, – за все эти моменты и отвечали игровые механики, которые комплексно способствовали выполнению поставленной преподавателем цели – повышению мотивации и интереса к изучению русского языка.

Игровые ситуации на занятиях могут носить как индивидуальный, так и групповой характер. Индивидуальные игровые эпизоды можно включать в процесс занятия уже спустя несколько недель обучения. Студенты ежедневно расширяют словарный запас, причем не только на занятии, но и общаясь со сверстниками.

Первая игра индивидуального типа.

Тренируясь отвечать на вопросы: *Кто это? Что это?*, преподаватель просит каждого назвать то, что он видит вокруг. Обучающийся называет людей или предметы, указывая на них рукой. Например: *Это учитель. Это стол. Это окно.* Следующий отвечающий добавляет к этому короткому предложению слово или фразу, пытаясь расширить первое предложение. Например: *Да, это учитель.* Следующий: *Да, это хороший учитель.* Следующий: *Он стоит.* Следующий: *Учитель живет в России.* Таким образом, отрабатывается внимание участников игры, они слушают друг друга, не повторяются, пытаются правильно грамматически оформить речь, происходит расширение сло-

варного запаса. И т. д. *Это черный стол. За столом сидят студенты. Это чистое окно. Я смотрю в окно.*

Другим интересным игровым заданием служит прослушивание детских песен, рассказывающих, кто и что делает в настоящий момент. Сейчас на телевидении и в Интернете большое количество детских песен, например, «*Добрые дела. Песенки для детей*», о том, что главные герои делают в настоящий момент. Песни могут быть составлены в соответствии с тем, чем мы занимаемся в обыденной жизни (например, убираемся, перекусываем, читаем, играем или одеваемся). Пение песен способствует расширению словарного запаса за счет повторения и создания возможности для овладения речью по очереди. Для этого обучающимся нужно дать возможность по очереди произносить ключевые слова в песнях. Медленное пение песен и выполнение их вместе с действиями – это способы улучшить усвоение языка. Когда музыка сочетается с действиями, у обучающихся также есть возможность практиковать навыки слушания, а также двигательные навыки. Часто слушатели начинают подпевать, услышав одну и ту же песню несколько раз. Поэтому повторение песен также может быть использовано для обучения новым понятиям, пополнения словарного запаса и правильной структуры предложений.

Кроме предложенных игр, мы на занятиях используем следующие игровые задания.

1. Выполните словарные квесты, сопоставляя русские слова с их картинками.
2. Решите грамматические задачи, чтобы попрактиковаться в спряжении глаголов и склонении существительных в русском языке.
3. Исследуйте виртуальный российский город, чтобы попрактиковаться в описании достопримечательностей.
4. Примите участие в виртуальном кулинарном уроке, где вы будете следовать рецептам на русском языке.
5. Поиграйте в игру на память, сопоставляя русские фразы с их значениями.

6. Выполните тесты на время, чтобы проверить свои знания русской лексики и грамматики.

7. Участвуйте в мусорной охоте, чтобы найти предметы с русскими этикетками.

8. Решите загадки на русском языке, чтобы улучшить свои навыки понимания языка.

9. Примите участие в обмене русским языком с AI-персонажами, чтобы попрактиковаться в навыках разговорной речи и аудирования.

Особое внимание отводится при обучении языку ролевым играм. Рассмотрим этот аспект подробнее, поскольку ролевые игры были частью обучения языку так долго, что, возможно, их недооценивали или, по крайней мере, воспринимали как нечто само собой разумеющееся. Цель исследования показывает, как при помощи, в том числе и ролевых игр, объяснить, почему ролевые игры так эффективны при изучении иностранного языка, и показать при этом роль игровых механик. Кроме того, мы рассмотрим несколько различных типов упражнений для ролевых игр и то, как их использовать. Мы также приведем несколько конкретных примеров, которые вдохновляют наших иностранных студентов на более заинтересованное и осмысленное изучение языка.

Значению ролевых игр при изучении иностранного языка, в том числе и русского как иностранного, посвящено большое количество современных научных работ. Так, А.И. Яндиева говорит о «...том, что в ролевой игре происходит существенная перестройка поведения обучающегося – оно становится произвольным» [12, с. 100]. Мы можем сделать вывод, что в ролевой игре обучающийся не чувствует ни неуверенности, ни напряженности, которые он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощен и свободен, атмосфера этому способствует. В.В. Дегтяренко показывает, что ролевая игра «способна вызвать естественную потребность в общении на изучаемом языке, осуществить межкультурную коммуникацию

и удержать устойчивый интерес к предмету» [13, с. 53].

Ролевая игра – это образовательное упражнение, в ходе которого отдельные люди, пары или группы играют определенные роли или персонажей в рамках заданного сценария, или контекста. Преподаватель, создавая ролевую ситуацию, погружает обучающихся в эти роли, моделирует реальные жизненные ситуации. Подобные взаимодействия обеспечивают практический подход к обучению, основанный на опыте, позволяя обучающимся практиковаться и применять свои знания и умения динамично и увлекательно. В ходе ролевой игры обучающиеся могут выражать идеи, мнения или чувства к другим людям с помощью слов или артикуляции. Поэтому при разработке ролевых игр преподаватель должен всегда учитывать, как всем обучающимся можно дать четкую роль и возможности для общения посредством интерактивных диалогов. П. Рахайю утверждает, что «ролевые игры помогают застенчивым студентам, испытывающим трудности в общении, надевая маску, чтобы они могли улучшить свою способность говорить и взаимодействовать в любой ситуации» [14].

Если рассматривать практические аспекты эффективного использования ролевых игр, то преподавателю следует подумать о четком составлении плана занятия. Как правило, в игры на занятиях просто играют. Игра всегда была только как процесс, как развлекательное мероприятие. Здесь же следует более продуманно подойти к анализу всех составляющих ролевой игры: от выбранной темы, освещенной в учебнике, до хода всех этапов игры. И здесь на помощь приходят игровые механики. Отталкиваясь от пройденного материала, уровня подготовки обучающихся и целей обучения, учитель определяет ролевую игру. Наиболее распространенные примеры, которые могут быть полезны, включают в себя Повседневные сценарии. Эти ролевые игры имитируют повседневные ситуации, такие как описание комнаты проживания (что и где стоит в комнате), заказ еды в кафе, выяснение дороги или

поход за покупками на рынок или в супермаркет. Такие ситуации вовлекают в игровую ситуацию всех участников занятия. Изучая вопросы падежей, иностранные студенты наперебой начинают описывать свои комнаты, свои повседневные дела и т. д. Такие ситуации отлично подходят для развития практических языковых навыков.

Очень часто мы включаем в учебный процесс следующие игры: «Угадай, кто?», «Тайна убийства», «Шпион», чтобы добавить элемент веселья. Эти занятия поощряют обучающихся использовать описательный язык и дедуктивные рассуждения. При этом можно разделить студентов на небольшие группы, в идеале по 2–4 человека в каждой. Это поощряет сотрудничество и сводит к минимуму беспокойство застенчивых студентов. Важно четко объяснить сценарий, роли и цели ролевой игры. Необходимо обязательно включать любую конкретную лексику или фразы, которые должны усвоить обучающиеся. Если студент аутентичен в своей роли, то это нужно обязательно поощрять. Аутентичность придает роли глубину и способствует усвоению языка. В обязательном порядке необходимо подводить итоги и выявлять обратную связь: после ролевой игры мы всегда проводим дискуссию, в ходе которой обучающиеся размышляют о своей работе, о том, что получилось, как в следующий раз быть лучше. В завершении мероприятия преподаватель поощряет наиболее отличившихся студентов. Он не должен забывать оставить конструктивный отзыв об использовании языка и произношении.

Ролевые игры – это динамичный и универсальный инструмент для обучения русскому языку как иностранному или иностранным языкам. Они погружают обучающихся в реальные ситуации, развивая языковые навыки и укрепляя уверенность в себе. Включив эти увлекательные занятия в языковую программу обучения, можно вдохновить студентов на более свободное и уверенное владение изучаемым языком.

Подытоживая разговор об использовании игровых ситуаций в учебном процессе,

мы можем констатировать важность игровых механик. Игровая механика при обучении иностранным языкам должна включать в себя следующие составляющие: задания и уровни сложности, бонусы и награды, соревнования и рейтинги, интерактивную обратную связь, адаптивный подход.

ВЫВОДЫ

На протяжении существования человечества игра занимала ведущее место в его жизнедеятельности. Войдя в образовательный процесс, игра стала его важной составляющей. Общепринятых определений игровой механики не существует. Разбирая взаимодействие игры и игровых механик между собой, мы можем утверждать, что игровая механика – это и системы взаимодействий между игроком и игрой, это и опыт общения, это и правила и процедуры, которые направ-

ляют игрока и реакцию игры на ходы или действия игрока. Игровые механики способствуют не только интерактивному обучению, но и помогают многим обучающимся преодолевать языковые препятствия и даже психологические комплексы. Мы можем с уверенностью назвать несколько преимуществ использования игровых механик на примере обучения русскому языку как иностранному: мотивация и заинтересованность студентов, активизация процесса обучения, повышение уровня вовлеченности и мотивации к изучаемому материалу, развитие навыков в коммуникации и общении, сотрудничество и совместная деятельность.

Таким образом, использование игровых механик при обучении иностранным языкам актуально, поскольку помогает сделать процесс обучения более увлекательным, эффективным и результативным.

Список источников

1. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://elibrary.ru/moyjhp>
2. Мотов С.В. Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1179-1193. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1179-1193>, <https://elibrary.ru/bwddjq>
3. Морозов Е.А., Уразаева Н.Р. Использование лингвистических корпусов в проектной деятельности на занятиях по немецкому языку в высшем учебном заведении // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 187-195. <https://doi.org/10.32744/pse.2018.6.21>, <https://elibrary.ru/vpjhhu>
4. Уразаева Н.Р., Морозов Е.А. Корпусная лингвистика при обучении немецкому языку: практические основы и инструменты // Современное образование. 2018. № 3. С. 71-79. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.3.27120>, <https://elibrary.ru/ytxwhb>
5. Rouse R. III. Game Design: Theory & Practice. Texas, Plano: Wordware Publ., 2004. 698 p.
6. Терских М.В., Зайцева О.А. Дидактический потенциал мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 129-142. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>, <https://elibrary.ru/aqtjdr>
7. Шамсутдинова А.А. Настольная игра как интерактивный формат обучения русскому языку как иностранному // Современный ученый. 2020. № 5. С. 178-181. <https://elibrary.ru/uskchk>
8. Аль-Момани Е.А. Лексическая игра как способ обучения русскому языку как иностранному // Евразийский союз ученых. 2019. № 7-1 (64). С. 12-14. <https://elibrary.ru/wcjdvu>
9. Чэнь Н. Языковая игра как проявление лингвокреативности в преподавании русского языка как иностранного // Современный ученый. 2021. № 3. С. 201-205. <https://elibrary.ru/fmzsax>
10. Мадаев С.М., Алихаджиев С.Х. Геймификация в образовании: как игровая механика помогает повысить мотивацию и знания учащихся // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 103-1. С. 115-117. <https://doi.org/10.18411/trnio-11-2023-34>, <https://elibrary.ru/brkunt>

11. Московкин Л.В., Сильвина Л.В. Русский язык. СПб.: СММО Пресс, 2012. 516 с. <https://elibrary.ru/qxibxn>
12. Яндиева А.И. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. № 4. С. 100-102. <https://elibrary.ru/yrolax>
13. Дегтяренко В.В. Ролевая игра на занятии по русскому языку как интерактивная форма общения на иностранном языке // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 38. С. 53-56. <https://elibrary.ru/wvndir>
14. Rahayu P. Role play strategy in teaching speaking // Jurnal Ilmiah Edu Research. 2015. Vol. 4. № 1. P. 61-70.

References

1. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 46-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://elibrary.ru/moyjhp>
2. Motov S.V. (2023). The communicative aspect of the linguocognitive approach to foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1179-1193. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1179-1193>, <https://elibrary.ru/bwddjq>
3. Morozov E.A., Urazaeva N.R. (2018). The use of linguistic corpora in design activities on German language lessons at the university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 6 (36), pp. 187-195. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2018.6.21>, <https://elibrary.ru/vpjhhu>
4. Urazaeva N.R., Morozov E.A. (2018). Korpusnaya lingvistika pri obuchenii nemetskoy yazyku: prakticheskie osnovy i instrumenty [Corpus linguistics in German language teaching: practical basics and tools]. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*, no. 3, pp. 71-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.3.27120>, <https://elibrary.ru/ytxwhb>
5. Rouse R. III. (2004). *Game Design: Theory & Practice*. Texas, Plano, Wordware Publ., 698 p.
6. Terskikh M.V., Zaitseva O.A. (2024). Didakticheskii potentsial mobil'nykh prilozhenii v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [The didactic potential of mobile applications in the practice of teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 129-142. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>, <https://elibrary.ru/aqtjdr>
7. Shamsutdinova A.A. (2020). Board game as an interactive format of the teaching the Russian language as a foreign. *Sovremennyy uchenyi = Modern Scientist*, no. 5, pp. 178-181. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uskehk>
8. Al'-Momani E.A. (2019). Lexical game as a way of teaching the Russian language as foreign. *Evrasiiskii soyuz uchenykh = Eurasian Union of Scientists*, no. 7-1 (64), pp. 12-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wcjdvu>
9. Chehn' N. (2021). Language game as a manifestation of linguocreativity in teaching Russian as a foreign language. *Sovremennyy uchenyi = Modern Scientist*, no. 3, pp. 201-205. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fmzsax>
10. Madaev S.M., Alikhadzhiev S.Kh. (2023). Geimifikatsiya v obrazovanii: kak igrovaya mekhanika pomogaet povysit' motivatsiyu i znaniya uchashchikhsya [Gamification in education: how game mechanics helps to increase students' motivation and knowledge]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya [Trends in the Development of Science and Education]*, no. 103-1, pp. 115-117. (In Russ.) <https://doi.org/10.18411/trnio-11-2023-34>, <https://elibrary.ru/brkunt>
11. Moskovkin L.V., Sil'vina L.V. (2012). *Russkii yazyk [Russian Language]*. St. Petersburg, SMIO Press, 516 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxibxn>
12. Yandieva A.I. (2017). Role-play as a method of foreign language teaching. *Uspekhi sovremennoi nauki [The Successes of Modern Science]*, vol. 1, no. 4, pp. 100-102. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yrolax>
13. Degtyarenko V.V. (2016). Rolevaya igra na zanyatii po russkomu yazyku kak interaktivnaya forma obshcheniya na inostrannom yazyke [Role-playing in a Russian language lesson as an interactive form of communication in a foreign language]. *Sborniki konferentsii NITS Sotsiosfera [Collections of Conferences of the SIC Sociosphere]*, no. 38, pp. 53-56. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wvndir>
14. Rahayu P. (2015). Role play strategy in teaching speaking. *Jurnal Ilmiah Edu Research*, vol. 4, no. 1, pp. 61-70.

Информация об авторах

Милосердова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>
Lena-Zin22@yandex.ru

Морозов Евгений Александрович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7453-1865>
Scopus ID: 57205332429
ResearcherID: L-6097-2018
buddenbroki@mail.ru

Поступила в редакцию 19.03.2024

Получена после доработки 14.05.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Information about the authors

Elena M. Miloserdova, PhD (Philology), Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Tambov Derzhavin State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>
Lena-Zin22@yandex.ru

Evgeniy A. Morozov, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Translation Department, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7453-1865>
Scopus ID: 57205332429
ResearcherID: L-6097-2018
buddenbroki@mail.ru

Received 19.03.2024

Revised 14.05.2024

Accepted 29.05.2024

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Научная статья

УДК 378.146

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-734-742>



Настольный теннис в рамках элективного курса по физической культуре

Екатерина Юрьевна МУКИНА , Дмитрий Владимирович ИВИНСКИЙ *

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

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

*Адрес для переписки: iwinsky.dmitry@yandex.ru

Актуальность. Одним из методов повышения уровня преподавания физического воспитания является внедрение элективных дисциплин. Элективные дисциплины позволяют студенту удовлетворить свои профессиональные интересы и личностные наклонности, а преподавателю дают возможность наиболее эффективно организовать учебный процесс.

Материалы и методы. Одной из проблем преподавания является проведение постоянного контроля и учета успеваемости, правильное распределение баллов за выполнение заданий. Непрерывный контроль позволяет преподавателю определить недостатки и проблемы, возникающие при преподавании элективных дисциплин, и своевременно скорректировать учебный процесс.

Результаты исследования. Используя педагогические принципы спортивно-ориентированного физического развития, нами была разработана система критериев, позволяющая эффективно оценить подготовку студентов в процессе их обучения элективной дисциплины «Настольный теннис». Система оценок ориентирована на содержание учебного материала в модуле и учитывала такие основные направления подготовки, как специально-техническая подготовка, теоретико-методические основы тенниса, общая физическая подготовка. Оценка уровня подготовки студентов по специально-технической подготовке осуществлялась путем проверки навыков выполнения некоторых технических приемов. Качество и скорость выполнения данных приемов переводились в баллы. В процессе обучения комплекс технических приемов усложняется или возрастают требования к скорости и качеству его выполнения.

Выводы. Представленная система оценки позволила эффективно оценить уровень подготовки студентов при изучении элективной дисциплины «Настольный теннис».

Ключевые слова: элективные дисциплины, контроль и учет в физическом воспитании студентов, спортивно-ориентированное физическое воспитание

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Мукина Е.Ю., Ивинский Д.В. Настольный теннис в рамках элективного курса по физической культуре // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 734-742. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-734-742>

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-734-742>

Table tennis as part of an elective course in physical education

Ekaterina Yu. MUKINA , Dmitry V. IVINSKY *

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: iwinsky.dmitry@yandex.ru

Importance. One of the methods to improve the level of physical education teaching is the introduction of elective disciplines. Elective disciplines allow the student to satisfy his professional interests and personal inclinations, and give the teacher the opportunity to organize the educational process most effectively.

Materials and Methods. One of the issues of teaching is carrying out constant monitoring and recording of progress, the correct distribution of points for completing assignments. Continuous monitoring allows the teacher to identify shortcomings and issues that arise when teaching elective disciplines and timely adjust the educational process.

Results and Discussion. Using the pedagogical principles of sports-oriented physical development, we have developed a system of criteria that allows us to effectively assess the preparation of students in the process of studying the elective discipline “Table Tennis”. The assessment system is focused on the content of educational material in the module and took into account the main areas of training such as special technical training, theoretical and methodological foundations of tennis, general physical training. The assessment of the level of students’ training in special technical training is carried out by testing the skills of performing certain technical techniques. The quality and speed of performing these techniques are translated into points. During the learning process, the set of technical techniques becomes more complex or the requirements for the speed and quality of its implementation increase.

Conclusion. The presented assessment system made it possible to effectively assess the level of students’ preparation when studying the elective discipline “Table Tennis”.

Keywords: elective disciplines, control and accounting in students’ physical education, sports-oriented physical education

Conflict of Interests. Authors declare no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Mukina, E.Yu., & Ivinsky, D.V. (2024). Table tennis as part of an elective course in physical education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 734-742. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-734-742>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время одним из важнейших направлений развития общества является физическое воспитание. Привить студентам желание регулярно заниматься физической куль-

турой и спортом является приоритетным направлением в сфере высшего образования [1]. Регулярные занятия спортом дают возможность студентам получить специальные знания и навыки, которые им необходимы не только для повышения профессионального

уровня, но и для повышения уровня здоровья и сохранения на долгие годы высокой работоспособности. В процессе обучения преподаватель решает ряд задач, таких как:

- овладение студентами основами будущей профессии, повышение профессиональных навыков и умений;
- формирование практических навыков, которые обеспечивают повышение уровня здоровья;
- обучение студентов применению научных методов в области физической культуры [2; 3].

Выполнение вышеперечисленных задач является приоритетными задачами преподавателя. Все задачи можно разложить на следующие составляющие: планирование, выполнение, контроль и учет. Реализация дан-

ных составляющих дает возможность наиболее эффективно организовать физическое воспитание [4–6].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В настоящее время основным направлением физического воспитания в вузах являются элективные дисциплины. Введение в образовательный процесс элективных дисциплин предоставляет преподавателям возможность внесения изменений в форму и содержание учебных занятий по физической культуре. В большинстве случаев элективные дисциплины позволяют скомпенсировать ограниченные возможности, возникающие в образовательном процессе [7–11].



Рис. 1. Педагогическая модель спортивно-ориентированного физического воспитания

Fig. 1. Pedagogical model of sports-oriented physical education

Таблица 1

Распределение максимального количества баллов
по направлениям элективной дисциплины «Настольный теннис»

Table 1

Distribution of the maximum number of points in the areas of the elective discipline "Table Tennis"

№ п/п	Направление подготовки	Максимальное количество баллов за:			
		1 семестр		2 семестр	
		Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4
1	Теоретико-методическая	15	15	15	15
2	Общая физическая	20	20	20	20
3	Специально-техническая	50	50	50	50
4	100 %-ная посещаемость	15	15	15	15
Итого		100	100	100	100

Таблица 2

Распределение максимального количества баллов по различным направлениям подготовки

Table 2

Distribution of the maximum number of points in various areas of training

№ п/п	Направление подготовки	Содержание материала	Коли- чество баллов
1	2	3	4
Содержание учебного материала в модуле № 1			
1	Теоретико-методическая подготовка	Организация занятий, техника безопасности	15
		Общая характеристика игры (стол для игры в настольный теннис, сетка и ее крепление к столу, ракетка, порядок игры, очко, партия, переигровка)	
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма	20
		Повышение уровня основных физических качеств человека	
3	Специально-техническая подготовка	Изучить хват ракетки, стойку теннисиста и технику перемещения у стола	50
		Изучить технику приемов без вращения мяча (удар-подача, удар толчком)	
Содержание учебного материала в модуле № 2			
1	Теоретико-методическая подготовка	История развития тенниса за рубежом и в нашей стране, успехи российских спортсменов на международной арене	15
		Укрепление здоровья методами физической культуры	
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма	20
		Повышение уровня основных физических качеств человека	
3	Специально-техническая подготовка	Закрепление и совершенствование стойки теннисиста и техники перемещения у стола	50
		Закрепление и совершенствование техники приемов без вращения мяча (удар-подача, удар толчком)	

Продолжение таблицы 2
Continuation of table 2

1	2	3	4
Содержание учебного материала в модуле № 3			
1	Теоретико-методическая подготовка	Гигиена проведения занятий настольным теннисом Врачебный контроль и самоконтроль при занятиях теннисом	15
2	Общая физическая подготовка	Достижение высоких результатов в функциональном развитии организма Повышение уровня основных физических качеств спортсмена	20
3	Специально-техническая подготовка	Совершенствование стойки теннисиста и техники перемещения у стола Изучение техники приемов с верхним вращением мяча (накат справа/слева) Изучение техники подач с верхним вращением мяча	50
Содержание учебного материала в модуле № 4			
1	Теоретико-методическая подготовка	Разминки в настольном теннисе Физические качества и методика их развития	15
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма Повышение уровня основных физических качеств человека	20
3	Специально-техническая подготовка	Закрепление и совершенствование техники приемов с верхним вращением мяча (накат справа/слева) Закрепление и совершенствование техники подач с верхним вращением мяча	50
Содержание учебного материала в модуле № 5			
1	Теоретико-методическая подготовка	Средства и методы восстановления физических качеств Самостоятельные занятия настольным теннисом	15
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма Повышение уровня основных физических качеств человека	20
3	Специально-техническая подготовка	Совершенствование техники приемов с верхним вращением мяча (накат справа/слева) Совершенствование техники подач с верхним вращением мяча Изучить технику удара «Топ-спин»	50
Содержание учебного материала в модуле № 6			
1	Теоретико-методическая подготовка	Вспомогательное оборудование и тренажеры при изучении техники настольного тенниса Психологическая подготовка теннисиста	15
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма Повышение уровня основных физических качеств человека	20
3	Специально-техническая подготовка	Овладеть техникой с нижним вращением мяча Совершенствование техники с верхним вращением мяча	50
Содержание учебного материала в модуле № 7			
1	Теоретико-методическая подготовка	Тактическая подготовка теннисиста Правильное питание и режим дня при занятиях ФКиС	15
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма Повышение уровня основных физических качеств человека	20
3	Специально-техническая подготовка	Закрепление и повышение уровня применения техники с нижним вращением мяча Совершенствование техники с верхним вращением мяча (накат справа/слева, подача)	50

Окончание таблицы 2
End of Table 2

1	2	3	4
Содержание учебного материала в модуле № 8			
1	Теоретико-методическая подготовка	Соревновательная деятельность спортсмена Круговая и олимпийская системы проведения соревнований, их преимущества и недостатки	15
2	Общая физическая подготовка	Рост и достижение высокого уровня функциональных возможностей организма Повышение уровня основных физических качеств человека	20
3	Специально-техническая подготовка	Совершенствование техники с верхним вращением мяча (накат справа/слева, подача) Совершенствование техники с нижним вращением мяча (подрезка справа/слева, подача)	50

Студенческие группы формируются на добровольной основе перед началом обучения. Необходимо отметить, что в процессе обучения у всех студентов есть возможность осуществить переход в другую группу [12–14]. Обучение по элективной дисциплине «Настольный теннис» имеет продолжительность 8 модулей [15].

Основными способами оценки успеваемости по элективной дисциплине «Настольный теннис» являются: выполнение нормативов, опрос, тестирование [16]. Распределение максимального количества баллов по различным направлениям подготовки и темам представлено в табл. 2.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В табл. 1–2 представлено примерное содержание учебного материала элективной дисциплины «Настольный теннис» по модулям, а также методы контроля и учета успеваемости студентов [17]. В настоящее время основой учета успеваемости является модульно-рейтинговая система. В табл. 1 представлено распределение максимального количества баллов по направлениям подготовки.

Оценка подготовленности студентов по специально-технической подготовке производилась при выполнении ряда технических приемов, затем количество выполнений упражнения переводится в баллы [18–19]. В зависимости от модуля набор технических

приемов усложняется или ужесточаются требования к его выполнению. Например, при выполнении приема «Набивание мяча ладонной стороной ракетки», для того чтобы получить максимальное количество баллов, студентка должна выполнить упражнение не менее 35 раз, а во втором – не менее 38, в третьем – не менее 40 раз. Для студентов требования более жесткие. В частности, для получения максимального количества баллов при выполнении теста «Набивание мяча ладонной стороной ракетки» для студента результат должен составлять не менее чем 40, 43, 45 раз в первом, втором и третьем модулях. Каждый технический прием отрабатывается примерно 3–4 модуля. Всего студенты изучают 17 различных технических приемов.

ВЫВОДЫ

Оценка общей физической подготовки студентов производилась по результатам выполнения следующих упражнений [20]:

для девушек:

- сгибание и разгибание рук в упоре на коленях, ноги скрестно;
- лежа на спине хват руками за гимнастическую стенку (скамейку), поднимание прямых ног до касания стенки;
- приседание на одной ноге, стоя на гимнастической скамейке, опора о гладкую стену (на каждой ноге);
- прыжок в длину с места;

для юношей:

- подтягивание на перекладине;
- прыжок в длину с места;
- сгибание и разгибание рук в упоре лежа, ноги на гимнастической скамейке;
- в висе на перекладине поднимание ног до касания перекладины.

Так же, как и при оценке подготовленности студентов по специально-технической подготовке в процессе обучения (от первого к восьмому модулю), требования ужесточаются. Так, для получения максимального количества баллов при выполнении упражнения подтягивание на перекладине в первом модуле необходимо выполнить не менее 9 подтягиваний, а в восьмом модуле – 12.

Список источников

1. Гилев Г.А., Каткова А.М. Физическое воспитание студентов. М.: МПГУ, 2018. 336 с. <https://elibrary.ru/vwigff>
2. Железняк Ю.Д. Спортивные игры. Техника, тактика обучения. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 520 с.
3. Пешкова Н.В., Лубышева Л.И., Пешков А.А. Спортсизация физического воспитания как условие развития студенческого спорта в вузах неспортивного профиля // Теория и практика физической культуры. 2013. № 12. С. 88-90. <https://elibrary.ru/rueqf>
4. Завьялов А.В., Абраменко М.Н., Щербаков И.В., Евсеева И.Г. Физическая культура и спорт в вузе. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. 106 с. <https://elibrary.ru/ipuuvk>
5. Стриханов М.Н., Савинков В.И. Физическая культура и спорт в вузах. М.: Изд-во «Юрайт», 2018. 153 с. <https://elibrary.ru/zjbhnb>
6. Пешкова Н.В. Спортивная ориентация студентов в процессе реализации спортсизированного физического воспитания в вузе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 4. С. 21-24. <https://elibrary.ru/wejhnj>
7. Венгерова Н.Н., Кудашова Л.Т. Проектирование кинезиологических конструкторов для студентов высшей школы в рамках элективного курса по физической культуре // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 1. С. 63-67. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.1.11>, <https://elibrary.ru/yvrhjf>
8. Коришнова О.С., Роleder Л.Н. Элективные курсы по физическому воспитанию в вузах, перспективы и возможности // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). С. 558-560. <https://elibrary.ru/wzvyar>
9. Сорокина К.А., Солодовник Е.М. Реализация курса «физическая культура» (элективные дисциплины) // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. Серия: Педагогические науки. 2019. № 2-2. С. 44-46. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-10569>, <https://elibrary.ru/yzedfj>
10. Элективные дисциплины по физической культуре и спорту / сост. А.В. Шулаков и др. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т экономики и управления «НИНХ», 2018. 83 с.
11. Кудашова Л.Т., Венгерова Н.Н. Формирование компетенций студентов в рамках элективного курса по физической культуре // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. № 3. С. 33-40. <https://elibrary.ru/rzbyxt>
12. Ивинский Д.В. Методические рекомендации по организации и проведению спортивно-ориентированных занятий по настольному теннису для студентов, обучающихся по программе бакалавра // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. Вып. 2 (166). С. 36-41. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-2\(166\)-36-41](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-36-41), <https://elibrary.ru/yhocgl>
13. Ивинский Д.В. Современные векторы физического воспитания студенческой молодежи // Вестник Тамбовского университета. Кафедра адаптивной физической культуры. Приложение к журналу. 2009. С. 78-89.
14. Тычинин Н.В. Элективные курсы по физической культуре и спорту. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т инженерных технологий, 2017. 64 с. <https://elibrary.ru/zvcuwj>
15. Методика обучения студентов технике игры в настольный теннис / сост. Ю.А. Ретинская. Орел: ОрелГАУ им. Н.В. Парахина, 2018. 73 с. <https://elibrary.ru/xrioip>
16. Спортивные игры: правила, тактика, техника / под общ. ред. Е.В. Конеевой. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 321 с. <https://elibrary.ru/cogvmj>
17. Затолокина Г.В., Чеснокова Н.Н. Физическая культура. Теннис. Новосибирск: НГТУ, 2018. 56 с.

18. Кузин О.П. Азбука основ настольного тенниса. Знание. Умение. Совершенство. Нижневартовск: НГУ, 2019. 236 с. <https://elibrary.ru/plpkax>
19. Настольный теннис в системе физического воспитания обучающихся вуза / сост. Н.А. Попованова, В.М. Кравченко, А.Л. Кузнецов. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. 80 с.
20. Орлова Л.Т., Марков А.Ю. Настольный теннис. СПб.: Лань, 2021. 40 с.

References

1. Gilev G.A., Katkova A.M. (2018). *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical Education of Students]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 336 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vwigff>
2. Zheleznyak Yu.D. (2001). *Sportivnye igry. Tekhnika, taktika obucheniya* [Sport Games. Technique, Training Tactics]. Moscow, Publishing center "Academy", 520 p. (In Russ.)
3. Peshkova N.V., Lubysheva L.I., Peshkov A.A. (2013). Sportization of physical education as a condition of development of student sport in non-sports universities. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*, no. 12, pp. 88-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rueqf>
4. Zav'yalov A.V., Abramenko M.N., Shcherbakov I.V., Evseeva I.G. (2020). *Fizicheskaya kul'tura i sport v vuze* [Physical Culture and Sports at the University]. Moscow, Berlin, Direct-Media Publ., 106 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ipuuvk>
5. Strikhanov M.N., Savinkov V.I. (2018). *Fizicheskaya kul'tura i sport v vuzakh* [Physical Culture and Sports in Universities]. Moscow, Urait Publ., 153 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zjbhnb>
6. Peshkova N.V. (2016). University students' sport orientation in academic sport-centered physical education process. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka = Physical Education: Education, Training*, no. 4, pp. 21-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wejhj>
7. Vengerova N.N., Kudashova L.T. (2019). Design of kinesiological constructs for higher education female students within the elective course on physical education. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 1, pp. 63-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.24158/spp.2019.1.11>, <https://elibrary.ru/yvrhfj>
8. Korshunova O.S., Roleder L.N. (2016). Ehlektivnye kursy po fizicheskomu vospitaniyu v vuzakh, perspektivy i vozmozhnosti [Elective courses in physical education at universities, prospects and opportunities]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], no. 23 (127), pp. 558-560. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wzvyar>
9. Sorokina K.A., Solodovnik E.M. (2019). Realization of the course "physical culture" (elective disciplines). *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. Seriya: Pedagogicheskie nauki = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 2-2, pp. 44-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-10569>, <https://elibrary.ru/yzedfj>
10. Shulakov A.V. et al. (compilers). (2018). *Ehlektivnye distsipliny po fizicheskoi kul'ture i sportu* [Elective Disciplines in Physical Culture and Sports]. Novosibirsk, Novosibirsk State University of Economics and Management Publ., 83 p. (In Russ.)
11. Kudashova L.T., Vengerova N.N. (2017). Formation of competence of students within the elective courses for physical culture. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport = News of the Tula state university. Physical culture. Sport*, no. 3, pp. 33-40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zrbyxt>
12. Ivinskii D.V. (2017). Methodic recommendations on organization and carrying out sports-oriented classes on ping-pong for bachelor program students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 22, no. 2 (166), pp. 36-41. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-2\(166\)-36-41](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-36-41), <https://elibrary.ru/yhocgl>
13. Ivinskii D.V. (2009). Sovremennye vektory fizicheskogo vospitaniya studencheskoi molodezhi [Modern vectors of physical education for students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Kafedra adaptivnoi fizicheskoi kul'tury. Prilozhenie k zhurnalu* [Tambov University Review. Adaptive Physical Culture Department. Supplement to the Journal], pp. 78-89. (In Russ.)
14. Tychinin N.V. (2017). *Ehlektivnye kursy po fizicheskoi kul'ture i sportu* [Elective Courses in Physical Education and Sports]. Voronezh, Voronezh State University of Engineering Technologies Publ., 64 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zvcuwj>

15. Retinskaya Yu.A. (compiler). (2018). *Metodika obucheniya studentov tekhnike igry v nastol'nyi tennis* [Methods of Teaching Students the Technique of Playing Table Tennis]. Orel, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin Publ., 73 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xrioip>
16. Koneeva E.V. (gen. ed.). (2019). *Sportivnye igry: pravila, taktika, tekhnika* [Sports Games: Rules, Tactics, Technique]. Moscow, Urait Publ., 321 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cogvmj>
17. Zatolokina G.V., Chesnokova N.N. (2018). *Fizicheskaya kul'tura. Tennis* [Physical Culture. Tennis]. Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University Publ., 56 p. (In Russ.)
18. Kuzin O.P. (2019). *Azbuka osnov nastol'nogo tennisa. Znanie. Umenie. Sovershenstvo* [ABC of table tennis basics. Knowledge. Skill. Perfection]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State University Publ., 236 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/plpkax>
19. Popovanova N.A., Kravchenko V.M., Kuznetsov A.L. (compilers). (2021). *Nastol'nyi tennis v sisteme fizicheskogo vospitaniya obuchayushchikhsya vuza* [Table Tennis in the System of Physical Education of University Students]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev Publ., 80 p. (In Russ.)
20. Orlova L.T., Markov A.Yu. (2021). *Nastol'nyi tennis* [Table Tennis]. St. Petersburg, Lan' Publ., 40 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Мукина Екатерина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>
mukinaeu@mail.ru

Ивинский Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6340-6513>
iwinsky.dmitry@yandex.ru

Поступила в редакцию 24.02.2024
Получена после доработки 14.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the authors

Ekaterina Yu. Mukina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Adaptive Physical Culture and Life Safety Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5377-1365>
mukinaeu@mail.ru

Dmitry V. Ivinsky, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Physical Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6340-6513>
iwinsky.dmitry@yandex.ru

Received 24.02.2024
Revised 14.05.2024
Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 796.966

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-743-753>



Теоретические предпосылки планирования содержания и направленности тренировочных занятий в предсезонной подготовке хоккеистов

Дмитрий Александрович ЗОБКОВ 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
zebl2989@mail.ru

Актуальность. Стремительный рост количества студенческих спортивных команд за последнее время предопределил проблему совмещения спортивной деятельности и учебной. В этой связи рассматриваемые аспекты процессов утомления и восстановления в любительском спорте становятся актуальными и требуют анализа и систематизации взглядов отечественных и зарубежных ученых на вопросы локализации и механизмов развития утомления, а также закономерности и времени восстановления организма спортсмена в процессе тренировочной деятельности. Цель исследования: анализ и систематизация научных статей по проблеме утомления и восстановления организма спортсмена после физических нагрузок, определение принципиальной схемы формирования содержания и направленности тренировочных занятий на основе анализа теоретической составляющей проблемы утомления и восстановления при физических нагрузках различного характера, направленности и величины в различных видах спорта.

Материалы и методы. Исследование проводилось на материале исследований, касающихся проблемы взаимодействия жизнеобеспечивающих систем организма в разворачивании механизмов утомления, опубликованных в научных журналах, монографиях известных ученых-физиологов с охватом большого временного периода. В основе исследования лежит системно-структурный подход, позволяющий в ходе анализа научных публикаций выделить основные закономерности формирования механизмов и локализации утомления, выдвинуть гипотезы относительно перспектив разработки целесообразной схемы формирования содержания и направленности тренировочных занятий, определить круг вопросов, требующих инструментального подтверждения сроков восстановления организма спортсмена при комбинировании различных характерных сторон нагрузок в тренировочном процессе. В рамках данного исследования были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, систематизация, педагогическое наблюдение, обобщение.

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования были выявлены основные факторы, влияющие на механизмы развития утомления при работе различной величины и направленности, в различных зонах интенсивности; раскрыты взаимосвязи различных систем локализации и механизмов развития утомления, а также энергообеспечения обеспечения жизнедеятельности спортсмена при физических нагрузках. Предпринята попытка обоснования стратегии целесообразного комбинирования видов тренировочной деятельности,

содержания и направленности тренировочных занятий в подготовительном периоде предсезонной подготовки студентов, занимающихся хоккеем в Хоккейном клубе «Держава».

Выводы. К перспективам исследований отнесены вопросы экспериментального обоснования построения системы тренировочных занятий с учетом регистрации основных показателей жизнеобеспечивающих систем, позволяющих тренеру целесообразно распределить и оперативно регулировать тренировочные нагрузки и обеспечить эффективность процессов восстановления в исследуемом периоде.

Ключевые слова: тренировочный процесс, теории утомления, механизмы развития утомления, восстановление, хоккей, спортсмен, тренер

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Зобков Д.А. Теоретические предпосылки планирования содержания и направленности тренировочных занятий в предсезонной подготовке хоккеистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 743-753. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-743-753>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-743-753>

Theoretical prerequisites for planning the content and focus of training sessions in the pre-season preparation of hockey players

Dmitry A. ZOBKOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

zebl2989@mail.ru

Importance. The rapid growth in the number of student sports teams in recent years has predetermined the issue of combining sports and academic activities. In this regard, the considered aspects of the processes of fatigue and recovery in amateur sports become relevant and require analysis and systematization of the views of domestic and foreign scientists on the issues of localization and mechanisms of development of fatigue, as well as the patterns and time of recovery of the athlete's body in the process of training activities. The study purpose: analysis and systematization of scientific articles on the problem of fatigue and recovery of the athlete's body after physical activity, determination of the fundamental scheme for the formation of the content and focus of training sessions based on the analysis of the theoretical component of the problem of fatigue and recovery during physical activity of various nature, direction and magnitude in different types of sports.

Materials and Methods. The study is conducted on the basis of studies concerning the problem of interaction of the body's life-supporting systems in the development of fatigue mechanisms, published in scientific journals, monographs of famous physiologists covering a large time period. The study is based on a systemic-structural approach, which allows, during the analysis of scientific publications, to identify the main patterns of the development of mechanisms and localization of fatigue, to put forward hypotheses regarding the prospects for developing an appropriate scheme for the formation of the content and focus of training sessions, to determine the range of issues that require instrumental confirmation of the recovery time of the athlete's body during combining various characteristic aspects of loads in the training process. Within the framework of this study, the

following research methods are used: scientific and methodological literature analysis, systematization, pedagogical observation, generalization.

Results and Discussion. In the course of the study, the main factors are identified that influence the mechanisms of the development of fatigue during work of various sizes and directions, in different intensity zones; The interrelationships of various localization systems and mechanisms of fatigue development, as well as energy supply to support the athlete's vital activity during physical activity, are revealed. An attempt is made to substantiate the strategy of expediently combining types of training activities, the content and focus of training sessions in the preparatory period of pre-season training for students involved in hockey at Hockey club "Derzhava".

Conclusion. Research prospects include issues of experimental substantiation of the construction of a system of training sessions, taking into account the registration of the main indicators of life-support systems, allowing the trainer to expediently distribute and quickly regulate training loads and ensure the effectiveness of recovery processes in the period under study.

Keywords: training process, fatigue theories, fatigue development mechanisms, recovery, hockey, athlete, coach

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Zobkov, D.A. (2024). Theoretical prerequisites for planning the content and focus of training sessions in the pre-season preparation of hockey players. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 743-753. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-743-753>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последнее время при высших учебных заведениях актуализировалась деятельность студенческих спортивных клубов. Хоккей – как одно из проявлений студенческой активности – отличается особой зрелищностью, но требует достаточно много энергетических затрат при подготовке к сезону. При совмещении тренировок с учебной деятельностью эти затраты возрастают и предопределяют незапланированные проблемы, связанные с утомлением – процессом многосложным, и по сегодняшний день не имеющим однозначной трактовки его составляющих среди ученых и специалистов в сфере спорта.

При построении тренировочного процесса необходимо знание физиологических механизмов утомления, что позволяет целесообразно планировать тренировочную деятельность, обеспечивать контроль за ее ходом, а также своевременно вносить коррективы в управление деятельностью спортсмена, в том числе соревновательной. Под целесообразностью в данном случае понимается способность тренера определить «пограничное» состояние спортсмена в процессе дос-

тижения организмом нового качественного уровня адаптации к физическим нагрузкам и обеспечить недопустимость адаптационных срывов, которые имеют место быть в практике тренировочной и соревновательной деятельности спортсменов при отсутствии надлежащего опыта у начинающих тренеров.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проведен анализ научно-методической литературы на предмет выявления основных аспектов обозначенной выше проблемы. Во-первых, утомление необходимо рассматривать как детерминатор активации резервных возможностей организма, то есть адаптационных процессов к более высоким нагрузкам.

Во-вторых, утомление рассматривается как защитная функция, проявляющаяся в развитии охранительного торможения на фоне крайнего истощения функциональных и метаболических резервов организма.

При достаточно аргументированном и доказанном временном периоде восстановления физиологических функций организма при мышечной работе различной интенсивности при планировании тренировочных на-

грузок возникает следующая проблема: определение характера, величины и направленности нагрузок в целом тренировочном занятии и дальнейшее распределение ее в микроциклах с соблюдением, с одной стороны, принципа предоставления возможности восстановления, и повторное наложение нагрузки на состояние недовосстановления в целях активации адаптационных процессов, приводящих, в конце концов, к тренировочному эффекту и оптимизации спортивной формы в целом. Данная проблема требует всестороннего учета многих составляющих при планировании содержания нагрузки и ее целесообразном распределении.

Согласно научно-методической литературе, утомление необходимо изучать в комплексе аспектов, рассматриваемых учеными из различных сфер деятельности: последние и определяют, в частности, причины, вызывающие данный процесс – это спортивно-педагогические, медицинские, психологические, физиологические, материально-технические. Спортивно-педагогические причины, включающие ошибочный выбор молодыми тренерами средств и методов подготовки, а также непрофессиональное их использование, без учета индивидуальных (возрастных и половых) особенностей спортсмена, возможно устранить или предупредить в процессе регулярных мероприятий по повышению квалификации тренера, специализированных семинаров или стажировок. Что касается материально-технических причин (качество и состояние спортивных сооружений, одежды и обуви для занятий избранными видами спорта, несбалансированное питание, использование средств восстановления), то и вопросы данного вида обеспечения, а также ответственность большей частью лежат на конкретной физкультурно-спортивной организации. Психологические и медицинские аспекты развития утомления отражают индивидуальные особенности психики, темперамента, в целом личности спортсмена, его состояния здоровья на определенном этапе подготовки.

Очень большое значение в контексте вышеперечисленного имеет физиологический аспект рассматриваемой проблемы утомления. Несмотря на то, что на сегодняшний день межсистемные связи в организме спортсмена принято считать комплексной основой развития механизма утомления, существует достаточно физиологических факторов, связанных с величиной, характером и направленностью физических нагрузок, прямо или косвенно влияющих на развитие утомления и время восстановления. Эти два важных, абсолютно противоположных процесса являются серьезной основой для определения содержания и направленности тренировочных занятий в структурных единицах спортивной подготовки спортсмена.

Напомним, что в качестве критериев изучения процесса утомления считают его физиологическую локализацию и механизмы развития. Что касается локализации, изначально ее понимание было связано с существующими в разное время мнениями ученых о сосредоточении утомления в различных системах организма человека.

Проблемой утомления, актуальной и на сегодняшний день, давно и глубоко занимались И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, Г.В. Фольбогт, А.В. Хилл, В.В. Розенблат, В.Д. Моногаров и др. В основном предпочтение отдавалось двум принципиальным направлениям в теории утомления: гуморально-локалистическому (периферическому) и центрально-нервному [1–4].

Суть позиции зарубежных ученых, в основном сторонников гуморально-локалистической теории, была связана с представлением об утомлении как локальной мышечной усталости от воздействия нагрузки при мышечной работе – отсюда и термин – гуморально-локалистические теории утомления. Однако центрально-нервная теория «не позволяет объяснить многочисленные факты, характерные для развития утомления при напряженной мышечной деятельности» [5].

После ее критики А.А. Ухтомским была выявлена важнейшая роль ЦНС в наступлении утомления. Появление центрально-нерв-

ной теории утомления связано с работами великих отечественных физиологов И.М. Сеченова и И.П. Павлова, их учеников и последователей и принципиально привлекало внимание к процессам запредельного уровня торможения в нервных клетках различного уровня ЦНС при выполнении напряженной мышечной работы. При полной аргументированности положений центрально-нервной теории утомления в определении роли охранительного торможения было непонятно, как при достаточно напряженной мышечной работе в состоянии глубокого утомления организм был способен продолжать работу, лишь немного изменив ее интенсивность. Многочисленные российские ученые, в частности Н.И. Волков, Ю.И. Данько, Э.Н. Несен, Э.Н. Осипенко, считали центрально-нервную теорию утомления модификацией локалистическо-гуморальной теории, когда основная локализация утомления рассматривалась не на периферии, а в ЦНС [6; 7]. В настоящее время после продолжительных дискуссий о правильном представлении локализации и механизмов развития утомления сформировалось мнение, что утомление – это состояние организма, возникающее вследствие выполнения физической и умственной работы и проявляющееся во временном снижении работоспособности. Критериями изучения развития утомления принято считать локализацию (определение ведущих систем, которые обуславливают развитие утомления) и механизм [1; 7; 8, с. 227-247]. Ключевой мыслью наконец-то устоявшегося мнения ученых было, что и локализация и механизмы утомления определены функциональным состоянием различных органов и систем организма, их координационными взаимоотношениями и обусловлены характером выполняемой работы и другими факторами [9; 10].

Разработка этой теории явилась важным шагом в раскрытии механизмов, предохраняющих нервную систему, а через нее весь организм от истощения, результатом которого может стать переутомление и перетренированность.

Не менее сложным было определение механизмов развития утомления и восстановления. Определение механизмов, а главное, времени восстановления различных систем, участвующих в данных процессах, зависимость от различных факторов, влияющих на сроки перехода организма в «дорабочее» состояние, ставят сложные задачи перед тренерами в определении содержания, последовательности и целевой эффективности тренировочных занятий и напрямую связаны с их компетентностью и приобретенным опытом [11; 12].

К примеру, время восстановительных процессов после нагрузок, различающихся по величине (как меры воздействия на организм спортсмена), имеют следующие закономерности: при значительной нагрузке он равен примерно 1 дню, при средней нагрузке – восстановление продолжается порядка 4–6 часов, после малых нагрузок – достаточно 1–2 часа для восстановления [13]. При различной направленности нагрузок картина несколько меняется: наиболее медленно и непросто процесс восстановления протекает при работе над таким качеством, как выносливость: после тренировочных занятий на развитие скоростных, скоростно-силовых способностей восстановление протекает в течение 24–72 часов, воспитание предельной аэробной выносливости «требует» от 48 до 120 часов для полноценного восстановления. Кроме того, на время восстановительных процессов влияют дополнительные факторы, такие как индивидуальные особенности, оклоспортивная жизнь спортсмена, соблюдение режима, сбалансированное питание и прочие факторы, о которых уже говорилось выше.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате проведенного теоретического анализа и систематизации составляющих в комплексе взаимодействующих систем жизнеобеспечения спортивной деятельности в аспекте изучения процессов развития утомления и последующего восстановления

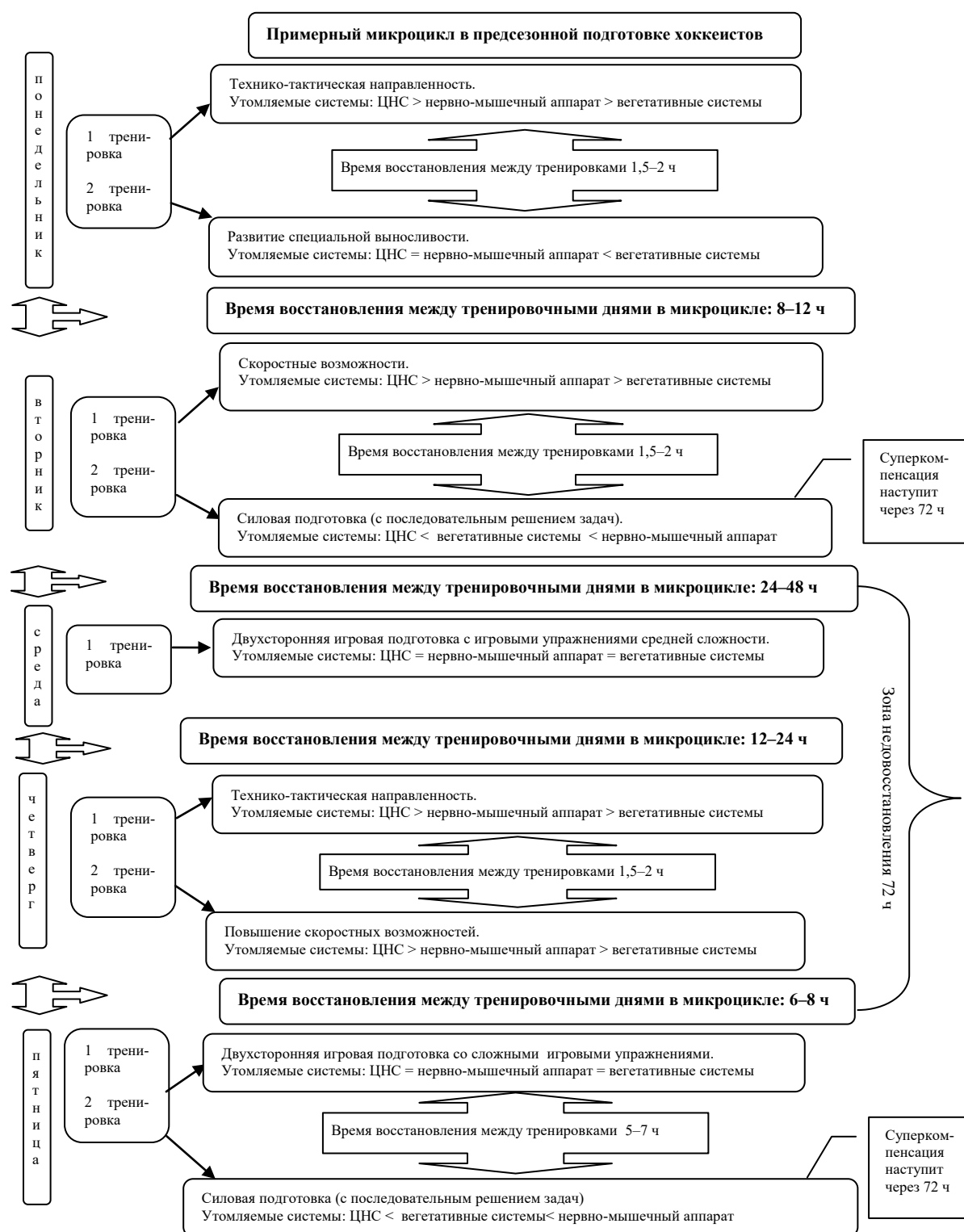


Рис. 1. Примерная схема формирования содержания микроцикла

Fig. 1. Approximate scheme for the microcycle content formation

функций организма было выявлено следующее. В.Н. Платонов отмечал, что при нагрузке организм активирует максимальное количество энергетических процессов, объясняя это тем, что в их активации наблюдается выраженная взаимосвязь. Так же он утверждал, что величина нагрузки и ее направленность предполагает значительную глубину воздействия на разные системы, а также способствует гетерохронности ресинтеза энергоресурсов и систем, отвечающих за их производительность. Более того, эффект суперкомпенсации на организм, так и отдельные системы, может вовсе не появиться, если на организм не будет наложено нужное количество тренировочного стрессора [13, с. 197-236; 14, с. 246-272; 15].

Необходимо отметить, что, например, после выполнения тренировочного занятия скоростной направленности с достаточно высокой интенсивностью значительно падает работоспособность анаэробно-алактатной системы энергообеспечения, ее восстановление занимает примерно 24–48 часов. В то же время аэробная система энергообеспечения, менее задействованная при такой нагрузке, приходит в свое «дорбочее» состояния уже через несколько часов. Это крайне важно при определении содержания и направленности нагрузок в микроциклах и в одном тренировочном занятии (рис. 1). В этой связи определена принципиальная схема разработки содержания тренировочной деятельности с учетом характера, величины, направленности нагрузок, а также их распределения в тренировочных занятиях с учетом механизмов развития утомления и скорости восстановительных процессов [16].

Таким образом, логика формирования содержания тренировочных занятий в течение дня в одном микроцикле определенного типа основывается на следующих аспектах: знании механизмов развития утомления после одного тренировочного задания определенной направленности, при выполнении суммарного объема тренировочных нагрузок в процессе одного тренировочного занятия, примерных сроков восстановления между

тренировочными занятиями в течение дня. Кроме того, необходимо иметь компетентные представления о допустимой сопряженности сочетания больших и значительных нагрузок различной направленности в рамках одной тренировки, а также сроков восстановления между тренировочными днями в микроцикле.

В табл. 1 приводится пример попытки систематизации выполняемой спортсменом работы в различных зонах мощности, с выделением «утомляемых» систем, «рабочего» времени, определены механизмы развития утомления при выполнении суммарных объемов тренировочной нагрузки и соответствующее время восстановления. Отдельного внимания заслуживают направленность нагрузки, а также нейро-физиологические параметры и морфофункциональные особенности быстрых и медленных волокон в мотонейронах, носящие индивидуальный характер, также влияющий на время восстановления организма спортсмена [17]. Вся совокупность взаимосвязей, описанных выше, интегрируется в целостную характеристику состояния здоровья спортсмена, отражающую адаптивные возможности его организма в определенный момент времени в процессе тренировочной и соревновательной деятельности.

Сложный и многообразный спектр взаимоотношений функциональных систем организма, степень его адаптивных возможностей заслуживают глубокого внимания тренерского состава, особенно в сфере студенческого спорта, где проблема адекватности тренировочных нагрузок в сочетании с учебной деятельностью спортсменов стоит наиболее остро (табл. 1).

ВЫВОДЫ

Анализ научно-методической литературы выявил современные взгляды отечественных и зарубежных специалистов на проблемы утомления при физических нагрузках. Существующие в первоначальном виде центрально-нервная и гуморально-локальная теории утомления на сегодняшний день

Таблица 1

Основные составляющие комплексного взаимодействия систем жизнеобеспечения
при развитии утомления организма спортсмена

Table 1

The main components of the complex interaction of life support systems during
the development of fatigue in the athlete's body

Зоны мощности мышечной работы	Время работы	Локализация «утомляемых систем»	Основные механизмы развития утомления в системах энергообеспечения, вегетативных и ЦНС	Величина нагрузки (суммарный объем тренировочной работы)	Примерное время восстановления
Максимальная анаэробная мощность	15–25 с	ЦНС > нервно-мышечный аппарат	Разрушение связей корковых нейронов, быстрый расход фосфагенов, снижение возбудимости мышц	Большая	5–8 часов
				Средняя	3–5 часов
				Малая	1,5–2 часа
Околомаксимальная анаэробная мощность	25–60 с	ЦНС > нервно-мышечный аппарат	Быстрый расход фосфагенов + накопление молочной кислоты в мышцах, нарушение ресинтеза АТФ	Большая	5–9 часов
				Средняя	3–6 часов
				Малая	2–2,5 часа
Субмаксимальная анаэробная мощность	1–2 мин	ЦНС ≥ нервно-мышечный аппарат	Накопление лактата, активное снижение РН, нарушение процессов мышечного сокращения на клеточном уровне и восстановления АТФ, рассогласование моторных функций и вегетатики	Большая	6–12 часов
				Средняя	4–8 часов
				Малая	3–6 часов
Субмаксимальная анаэробно-аэробная мощность	3–5 мин	ЦНС = нервно-мышечный аппарат	Развитие охранительного торможения, снижение запасов гликогена, максимальное содержание лактата, накопление продуктов метаболизма в мышцах, гипоксия	Большая	24–48 часов
				Средняя	12–24 часа
				Малая	до 12 часов
Максимальная аэробная мощность	до 60 мин	Вегетативные системы > нервно-мышечный аппарат > ЦНС	Истощение запасов гликогена в мышцах, снижение производительности миокарда, истощение запасов гликогена в печени, нарушение терморегуляции	Большая	48–72 часа
				Средняя	24–48 часов
				Малая	12–24 часа
Умеренная мощность	Несколько часов	Вегетативные системы > нервно-мышечный аппарат > ЦНС	Глубокое истощение энергетических ресурсов, неполное удаление метаболитов из работающих мышц, снижение уровня глюкозы в крови, деоксигенация головного мозга. Глубокие метаболические аэробные изменения, снижение возможностей ЦНС, сильное торможение в нервных под влиянием монотонного и однообразного раздражителя – афферентной импульсации от работающих мышц	Большая	От 72 часов до нескольких дней
Направленность нагрузки					
Нейрофизиологические параметры и морфофункциональные особенности быстрых и медленных волокон в мотонейронах					

рассматриваются как сложный комплекс взаимосвязанных систем в вопросе локализации утомления, а также процессов восстановления, в частности: время восстановления связано не только с локализацией утомления в различных функциональных системах, но и с величиной предполагаемой нагрузки в процессе одного тренировочного задания или тренировочного занятия в целом. Кроме того, следует учитывать направленность, характер нагрузки, а также закономерности ее повышения в соответствующем периоде спортивной подготовки.

Основанием для системного планирования структурных микроциклов в подготовительном периоде предсезонной подготовки хоккеистов следует считать выделенные компоненты комплексного взаимодействия функциональных систем организма спортсмена при развитии утомления: зоны мощно-

сти мышечной работы, время работы, системы локализации утомления, механизмы развития, особенности энергообеспечения, величину нагрузки, примерное время восстановления.

Сложные межсистемные взаимодействия различных систем, в которых развивается утомление, включая умственное утомление, связанное с учебной игрой хоккеистов ХК «Держава», предполагают тщательный отбор средств и методов спортивной подготовки, включая физкультурно-оздоровительный компонент.

Снижение возможности наступления умственного утомления как дополнительного фактора, влияющего на скорость восстановительных процессов, – одна из главных задач тренера при определении стратегии игровой адаптации предсезонной спортивной подготовки хоккеистов.

Список источников

1. Розенблат В.В. Проблема утомления. М.: Медгиз, 1961. 220 с.
2. Сеченов И.М. Избранные труды. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1903. 395 с.
3. Ухтомский А.А. Возбуждение, утомление, торможение // Физиологический журнал СССР. 1934. Т. 6. С. 1114-1125.
4. Фольбогт Г.В. Вопросы физиологии процессов утомления и восстановления. Киев: Наукова думка, 1958. 370 с.
5. Мирзоев О.М. Применение восстановительных средств в спорте. М.: АкадемПресс, 2000. 204 с. <https://elibrary.ru/vnezjr>
6. Даныко Ю.И. Очерки физиологии физических упражнений. М.: Медицина, 1974. 255 с.
7. Волков Н.И., Несен Э.Н., Осипенко Э.Н. Биохимия мышечной деятельности. Киев: Олимпийская литература, 2000. 503 с.
8. Коц Я.М. Организация произвольного движения: Нейрофизиологические механизмы. М.: Наука, 1975. 248 с.
9. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 446 с.
10. Левшин И.В., Солодков А.С., Макаров Ю.М., Поликарпочкин А.Н. Функциональные состояния в спорте // Теория и практика физической культуры. 2013. № 6. С. 71-75. <https://elibrary.ru/qcbnex>
11. Солодков А.С. Особенности утомления и восстановления спортсменов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 6 (100). С. 131-143. <https://elibrary.ru/qixsxl>
12. Зимкин Н.В., Солодков А.С. О вариативности физиологической природы утомления при двигательной деятельности // Кислородные режимы организма, работоспособность, утомление при напряженной мышечной деятельности: материалы ежегодной конф. Вильнюс: Изд-во Лит. гос. ин-та физ. культуры, 1989. С. 49-61.
13. Платонов В.Н. Основы подготовки спортсменов в олимпийском спорте: настольная книга тренера: в 2 т. М.: Принтлето, 2021. Т. 1. 591 с.
14. Солодков А.С. Искусство подготовки высококлассных футболистов. М.: Сов. спорт, 2003. 415 с.
15. Солодков А.С., Бухарин В.А., Левшин И.В. Коррекция работоспособности и здоровья спортсменов высокой квалификации // Здоровье как национальное достояние. СПб.: б. и., 2010. С. 264-295. <https://elibrary.ru/vumudd>

16. Фудин Н.А., Вагин Ю.Е., Пигарева С.Н. Системные механизмы утомления при физических нагрузках циклической направленности // Вестник новых медицинских технологий. 2014. Т. 21. № 3. С. 118-121. <https://elibrary.ru/sxxcyj>
17. Сергеев Ю.П., Язвиков В.В., Иваницкая В.В., Мартыросов Э.Г., Фудин Н.А. Отдел функциональной морфологии: История, основные научные направления и разработки // Теория и практика физической культуры. 1983. № 3. С. 33-35.

References

1. Rozenblat V.V. (1961). *Problema utomleniya* [Fatigue Problem]. Moscow, Medgiz Publ., 220 p. (In Russ.)
2. Sechenov I.M. (1903). *Izbrannye trudy* [Selected Works]. Moscow, Moscow State University Publ., 395 p. (In Russ.)
3. Ukhtomskii A.A. (1934). Vozbuzhdenie, utomlenie, tormozhenie [Excitement, fatigue, inhibition]. *Fiziologicheskii zhurnal SSSR* [Physiological Journal of the USSR], vol. 6, pp. 1114-1125. (In Russ.)
4. Fol'bort G.V. (1958). *Voprosy fiziologii protsessov utomleniya i vosstanovleniya* [Issues of the Physiology of Fatigue and Recovery Processes]. Kiev, Naukova dumka Publ., 370 p. (In Russ.)
5. Mirzoev O.M. (2000). *Primenenie vosstanovitel'nykh sredstv v sporte* [The Use of Restorative Agents in Sport]. Moscow, AkademPress Publ., 204 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vnezjr>
6. Dan'ko Yu.I. (1974). *Ocherki fiziologii fizicheskikh uprazhnenii* [Essays on Exercise Physiology]. Moscow, Meditsina Publ., 255 p. (In Russ.)
7. Volkov N.I., Nesen E.N., Osipenko E.N. (2000). *Biokhimiya myshechnoi deyatel'nosti* [Biochemistry of Muscle Activity]. Kiev, Olympic Literature Publ., 503 p. (In Russ.)
8. Kots Ya.M. (1975). *Organizatsiya proizvol'nogo dvizheniya: Neurofiziologicheskie mekhanizmy* [Organization of Voluntary Movement: Neurophysiological Mechanisms]. Moscow, Nauka Publ., 248 p. (In Russ.)
9. Anokhin P.K. (1975). *Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem* [Essays on the Physiology of Functional Systems]. Moscow, Meditsina Publ., 446 p. (In Russ.)
10. Levshin I.V., Solodkov A.S., Makarov Yu.M., Polikarpochkin A.N. (2013). Functional statuses in sport. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*, no. 6, pp. 71-75. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qcbnex>
11. Solodkov A.S. (2013). Features of fatigue and restoration of the athletes. *Uchenye Zapiski Universiteta im. P.F. Lesgafta*, no. 6 (100), pp. 131-143. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qixsxl>
12. Zimkin N.V., Solodkov A.S. (1989). O variativnosti fiziologicheskoi prirody utomleniya pri dvigatel'noi deyatel'nosti [On the variability of the physiological nature of fatigue during physical activity]. *Materialy ezhegodnoi konferentsii «Kislorodnye rezhimy organizma, rabotosposobnost', utomlenie pri napryazhennoi myshechnoi deyatel'nosti»* [Materials of the Annual Conference "Oxygen Regimes of the Body, Performance, Fatigue during Intense Muscle Activity"]. Vilnius, Lithuanian State Institute of Physical Education Publ., pp. 49-61. (In Russ.)
13. Platonov V.N. (2021). *Osnovy podgotovki sportsmenov v olimpiiskom sporte: nastol'naya kniga trenera: v 2 t.* [Fundamentals of Training Athletes in Olympic Sports: A Trainer's Handbook: 2 vols.]. Moscow, Printleto Publ., vol. 1, 591 p. (In Russ.)
14. Solodkov A.S. (2003). *Iskusstvo podgotovki vysokoklassnykh futbolistov* [The Art of Training High-Quality Football Players]. Moscow, Soviet Sport Publ., 415 p. (In Russ.)
15. Solodkov A.S., Bukharin V.A., Levshin I.V. (2010). Korrektsiya rabotosposobnosti i zdorov'ya sportsmenov vysokoi kvalifikatsii [Correction of performance and health of highly qualified athletes]. *Zdorov'e kak natsional'noe dostoyanie* [Health as a National Treasure]. St. Petersburg, s. n., pp. 264-295. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vumudd>
16. Fudin N.A., Vagin Yu.E., Pigareva S.N. (2014). System fatigue mechanisms at exercises of circular orientation. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologii = Journal of New Medical Technologies*, vol. 21, no. 3, pp. 118-121. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sxxcyj>
17. Sergeev Yu.P., Yazvikov V.V., Ivanitskaya V.V., Martirosov E.G., Fudin N.A. (1983). Otdel funktsional'noi morfologii: Istoriya, osnovnye nauchnye napravleniya i razrabotki [Functional Morphology Department: History, main scientific directions and developments]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*, no. 3, pp. 33-35. (In Russ.)

Информация об авторе

Зобков Дмитрий Александрович, научный сотрудник кафедры адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-5510-004X>
zebl2989@mail.ru

Поступила в редакцию 11.01.2024

Получена после доработки 14.04.2024

Принята к публикации 17.04.2024

Information about the author

Dmitry A. Zobkov, Research Scholar of Adaptive Physical Culture and Life Safety Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-5510-004X>
zebl2989@mail.ru

Received 11.01.2024

Revised 14.04.2024

Accepted 17.04.2024

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-754-766>



Торгово-экономические связи Восточного Кавказа с Россией (XVII–XVIII вв.)

Лейла Багаутдиновна САЛИХОВА 

ФГБУН «Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук»
367000, Российская Федерация, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Магомеда Гаджиева, 45
leila.salihova@yandex.ru

Актуальность. В XVII–XVIII веках происходило развитие и укрепление торгово-экономических связей между народами Восточного Кавказа и Русским государством, которые приобрели систематический характер со второй половины XVI века. Актуальность исследования обусловлена значимостью изучения данных взаимоотношений, определения путей, по которым происходили торгово-экономические связи. Цель исследования – рассмотреть взаимоотношения народов Восточного Кавказа с Россией, отобразить роль городов, селений, выступавших центрами торговли между народами.

Материалы и методы. Объектом исследования явились торгово-экономические связи народов Восточного Кавказа с Россией. К основным научным методам можно отнести метод описания, синтеза, анализа, принцип объективности и др.

Результаты исследования. Отмечен рост роли городов как центров торговли, через которые проходили торговые пути в разные страны. Так, Терский город являлся связующим звеном в торговле народов Восточного Кавказа с Русским государством. Местным феодалам за верность России предоставлялась беспошлинная торговля, что свидетельствовало о дальнейшем развитии производительных сил края и внешнеэкономических связях. Народы Восточного Кавказа вели торговлю с горожанами и купечеством Астрахани, из г. Терки в Астрахань шли товары и изделия кавказского производства, а из Астрахани горцам доставлялись российские, западноевропейские и восточные товары. В XVIII веке на Восточном Кавказе существовали торговые центры, где товарообмен велся между равнинной и горной частями.

Выводы. Изначально торговля народов Восточного Кавказа с соседними народами носила меновой характер. Постепенно стал наблюдаться переход к развитию товарно-денежных отношений, который был характерен для внешнеторговых операций. В торговых отношениях в основном принимала участие местная феодальная верхушка, которая руководила процессом через своих людей, в дальнейшем в этот процесс стали вовлекаться и средние слои населения.

Ключевые слова: Русское государство, Восточный Кавказ, город, торгово-экономические связи, торговые пути, сухопутные магистрали, меновая торговля, товарно-денежные отношения, феодальные владельцы

Благодарности: Работа выполнена в рамках государственного задания для ДФИЦ РАН «Восточный Кавказ в составе Российской империи: опыт интеграции и модернизации» № FMSW-2022-0019.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Салихова Л.Б. Торгово-экономические связи Восточного Кавказа с Россией (XVII–XVIII вв.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 754–766. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-754-766>

NATIONAL HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-754-766>

Trade and economic relations of Eastern Caucasus with Russia (17th–18th centuries)

Leila B. SALIKHOVA 

Daghestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences
45 Magomed Hajiyevev St., Makhachkala, 367000, Republic of Daghestan, Russian Federation
leila.salihova@yandex.ru

Importance. In the 17th–18th centuries the development and strengthening of trade and economic relations between the peoples of Eastern Caucasus and the Russian state took place, which became systematic since the second half of the 16th century. The urgency of the work is due to the importance of studying these relationships, identifying the ways in which trade and economic relations took place. The aim of the paper is to consider the relations of the peoples of Eastern Caucasus with Russia, to reflect the role of cities, villages acting as trade centers between peoples.

Materials and Methods. The object of the study was trade and economic relations of the peoples of Eastern Caucasus with Russia. The main scientific methods used in the paper can be attributed – the method of description, synthesis, analysis, the principle of objectivity, etc.

Results and Discussion. It is noted the growing role of cities as trade centers, through which trade routes passed to different countries. Thus, Tersky city is a link in the trade of the peoples of Eastern Caucasus with the Russian state. Local feudal owners are given free trade for loyalty to the Russian state, which testified to the further development of the productive forces of the region and external economic relations. The peoples of Eastern Caucasus traded with the townspeople and merchants of Astrakhan, from Terki to Astrakhan went goods and products of Caucasian production and from Astrakhan to the mountain people are delivered Russian, Western European and Eastern goods. In the 18th century, in Eastern Caucasus there are trading centers, where the exchange of goods is conducted between the plain and the mountainous parts.

Conclusion. Initially, the trade of the peoples of Eastern Caucasus with the neighboring peoples is of an exchange nature. Gradually there is a transition to the development of commodity and monetary relations, which is characteristic for foreign trade operations. The local feudal elite are mainly involved in trade, which managed the process through their own people, and later the middle classes became involved.

Keywords: Russian state, Eastern Caucasus, city, trade and economic relations, trade routes, land routes, barter, commodity and monetary relations, feudal owners

Acknowledgements: The research is carried out within the framework of the state assignment for the Russian Academy of Sciences “East Caucasus as part of the Russian Empire: experience of integration and modernization” No. FMSW-2022-0019.

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Salikhova, L.B. (2024). Trade and economic relations of Eastern Caucasus with Russia (17th–18th centuries). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 754–766. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-754-766>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Торгово-экономические связи способствуют развитию взаимоотношений между странами, регионами, государствами и т. д., развитию добрососедских отношений между ними, формированию единого культурно-исторического пространства. Изучение данных взаимоотношений приобретает актуальность и по сегодняшний день. Цель исследования – рассмотрение торгово-экономических связей народов Восточного Кавказа с Россией, отображение роли городов, селений, выступавших центрами торговли между народами. Вопросам торгово-экономических взаимоотношений между представителями Восточного Кавказа и России уделено внимание отечественных [1–13] и иностранных исследователей¹, имеется некоторая информация и в сборниках документов².

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объектом исследования явились торгово-экономические связи народов Восточного Кавказа с Россией. Методологической осно-

вой исследования послужил принцип историзма, он позволил рассмотреть тему, основываясь на последовательность событий и процессов. Были также использованы методы описания, синтеза, анализа, принцип объективности и др.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В повседневных экономических связях народов Восточного Кавказа с Россией стоит отметить связи народов Дагестана (в основном равнинной части), Чечни и Ингушетии с русским населением Северного Кавказа, казачьими городками и русским Терским городом. Последний возник в 1588–1589 гг. в устье реки Терека на его притоке Тюменке. Через Терский город, ставший местным торговым пунктом, проходили пути в Дагестан, Закавказье, Иран, Кабарду, Грузию (через Кабарду и Осетию по Дарьяловскому проходу), на Дон и Азов, Русь и Москву через Астрахань и через Рязск. Недалеко от Терского города шел путь на Дербент. В Терском городе имелась таможня. «Из Терского города «со выюками» было 5 дней езды – до Тарков и 8 дней – до Дербенда»³ [14, с. 9–10].

В Терском городе находились «русские ряды» и гостиные дворы – старый, новый, гилянский, где вели торговлю русские люди и тезики, то есть купцы из восточных стран: Ирана, Закавказья и Дербента. В 1629 г. про-

¹ Челеби Э. Книга путешествия: (Извлечения из сочинения турецкого путешественника XVII века). Перевод и комментарии / сост. А.Д. Желтяков. Вып. 2. Земли Северного Кавказа, Поволжья и Подонья. М.: Наука, 1979. 288 с.

² Русско-дагестанские отношения XVII – первой четверти XVIII в. (Документы и материалы) / отв. ред. М.М. Ихиллов. Махачкала: Дагестан. кн. изд-во, 1958. 336 с.; Русско-индийские отношения в XVII в. Сборник документов / отв. ред. К.А. Антонова, Н.М. Гольдберг, Т.Д. Лавренцова. М.: Изд-во восточ. лит., 1958. 456 с.

³ Здесь и далее по тексту статьи в материалах, приведенных в кавычках, сохранена орфография первоисточника.

живавший в Терском городе лет 20 тезик Хозянур сообщал о том, что он живет и торгует в городе совместно с русскими. В рядах и гостиных дворах в основном торговали привозными товарами – восточными и русскими. Торговали и местными, северокавказскими продуктами и изделиями. В 30-х гг. XVII века один из кайтагских беков отправил на продажу в Терский город 30 кулей пшеничной муки. Привозили фрукты, орехи, марену, приводили скот и лошадей, которых отгоняли в Москву [14, с. 11-12].

У Терков располагались различные слободы: Черкасская, Окоцкая, Татарская и Новокрещенская, где проживали представители кавказских народов. К примеру, окоченеченцы знали языки народов Кавказа и обычно выступали переводчиками. Одни из них ездили со своими хозяевами в Москву и прочие русские города. Окочене возделывали земли, занимались животноводством, рыболовством, ремеслами и торговлей. С конца XVI – начала XVII века они вовлекались в торгово-экономические отношения с Россией, в основном с Астраханью и Москвой. Батай-Мурза кроме задач, имевших отношение к дипломатической миссии в Москве, решал и торговые вопросы. В 1605 г. Батай-Мурза был в Москве со своими узденями и приобрел 15 наборов боевой амуниции, в ее состав вошли: панцирь, шлем, железная шапка с кольчужной сеткой и наручней.

Терский город представлял собой связующее звено в торгово-экономических связях народов Восточного Кавказа и не только с Русским государством, он являлся центром торговли для местных жителей. К примеру, в 1631 г. от терских воевод была подана жалоба московскому царю Михаилу Федоровичу о посещении Терского города следующими народами: «черкасы, кумычтения и мичкизения» <...> «а товаров своих не являют и государевых пошлин не платят» [15, с. 46, 47].

Кавказские феодалы, проживавшие в Терском городе, могли служить русскому царю, что проявлялось в выполнении поручений посольской администрации, то есть они «сопровождали посольства, отправля-

лись посланниками в горы для установления отношений с местными феодалами. В Москве были хорошо известны и принимались царским двором окоцкие (ауховские) феодалы Ших-мурза Окоцкий, Чепан Кохостов, Батай-мурза Окоцкий, выполнявшие различные дипломатические поручения Терской администрации»⁴. Находясь в Москве по государственным делам, они везли с собой восточные товары, а обратно привозили – европейские и русские. Товары шли транзитом через Терский город, к их перепродаже общались и восточнокавказские владельцы. С первой половины XVII века они стали активнее втягиваться в торговлю с Россией. В ней принимали участие или сами феодальные владельцы, или же торговля велась через их людей – зависимых «купчин», узденей, доверенных холопов. Для торговли использовались как покупные товары, так и товары, полученные от сборов пошлин натурой. За верность Российскому государству кавказские феодалы обладали привилегиями по сравнению с иностранными купцами, что выражалось в беспошлинной торговле с Россией.

В XVII веке князья Черкассские торговали с городами Русского государства, Закавказьем и Ираном. Согласно однодневной переписи Черкасской слободы Терского города за 1640 г., подчиненные князей Черкассских пребывали в разнообразных точках соответственно их торговым делам. «Муцал-мурза Черкассий с окоченами-узденями Алеевым и Бокуем находился в Москве. <...> зависимые от Муцала купцы-тезики, Амазанко «поехал на бусе за море», по-видимому, в Иран или Астрахань, а Муратхан – в город Азов. Третий закладчик Муцала Черкассского находился в Кабарде, а зависимый уздень – «в Кумыках для хлебной покупки» [15, с. 47, 48].

Во всероссийский рынок стали втягиваться и средние слои населения. Так, узденская окоченская фамилия Алеевых пользовалась

⁴ Алиев Б.Г., Иноземцева Е.И. Из истории взаимоотношений народов Северо-Восточного Кавказа в XVII–XVIII вв. // Взаимоотношения чеченцев с народами Кавказа: история и современность: материалы науч.-практ. конф. Грозный, 2005. С. 34, 35.

известностью в Терском городе в 30–40-х гг. XVII века. Братья Алеевы – Бикша и Черкес нередко посещали Москву. Бикша был известен у терских воевод, исполнял их просьбы, ему полагалось «государево жалованье, сукна, корм» [15, с. 49, 50].

В Терском городе в XVII веке среди торговых людей были представители окочен, кумыков, кабардинцев и других кавказских народов. В городе проживали армяне, грузины, иранцы, индийцы, поляки, литовцы, немцы и др. Здесь были русские служилые люди, люди иных сословий. В Терском городе был караван-сарай, торговые ряды и базары, сады, общественные бани, таможенные и купеческие дворы, аманатский и деловой двор, соборная и приходская церкви и монастырь, там принимали христианство люди иной веры, за что их удостоивали вознаграждением от царя [15, с. 50].

Два раза в неделю в Терском городе проходили базарные дни, сюда на продажу пригоняли скот и лошадей. Из Дербента доставляли хлеб, ногайцы – «скот и продукты скотоводства, кабардинцы – скакунов, терские низовые казаки – рыбу и продукты рыболовства: балык, тюлений жир, рыбный клей и др.»⁵.

У некоторых терских окочен имелись собственные морские струги, они использовались в морской транзитной торговле по Каспию. В 1648 г. из Астрахани в Терский город по морю терским окоченином Энбулат Эльмурзиным был доставлен товар на собственном струге в сопровождении 10 работников. Ассортимент товаров предназначался не для собственных нужд, а для перепродажи. Через 20 дней тот же окоченин вывез из Астрахани в Терки широкий ассортимент товаров согласно «Выписи» Астраханской таможни⁶.

Через Терский город в Москву поступали восточные товары (значительную часть которых составляли товары дагестанского и восточного происхождения). В конце XVI –

первой половине XVII века из России привозили изделия из железа: навесные замки из Ярославля, серпы, иные предметы из металла, цветные металлы в маленьких объемах, изделия из дерева, льняные материи, сукна различных сортов, изделия из кожи, саму кожу.

Россия славилась разнообразием меховых товаров, монополия торговля мехами находилась в руках царской казны. Из России пушнина сбывалась в Западную Европу, на Кавказ, в Закавказье, Иран. Терские воеводы хранили пушнину и меховые шубы, чтоб одаривать и подкупать местных феодальных владетелей и гостей.

Во второй половине XVII века народы Восточного Кавказа все более втягивались во всероссийский рынок. В этот период из Терского города в Россию вывозили наряду с восточными товарами и товары местного производства, что было связано с этапом перехода отдельных сел в торговые и ремесленные центры. В Дагестане, помимо Кубачи, к ним можно было отнести Балхар, Сулейкент, Кумух, Анди, Харбук и др.

Постройка города на Тереке обладала немалым политическим смыслом и способствовала укреплению позиций Московского государства, охране северокавказских народов от турок. С постройкой г. Терки Русское государство могло контролировать и северокавказский путь. Так, дорога в Среднюю Азию через Северный Кавказ была закрыта для турок.

Помимо того, в XVII веке велась оживленная торговля между горожанами и купечеством Астрахани и жителями Терского городка. Из г. Терки в Астрахань привозили товары и изделия кавказского производства, а из Астрахани горцам доставлялись российские, западноевропейские и восточные товары.

В XVII веке чеченцы-окочене посещали Астрахань с торговой целью, что было привычным делом для них. Большинство местных товаров, поступавших из близлежащих и отдаленных селений на рынок Терского города, а именно, грецкие орехи, шептала, свежие и сушеные фрукты, мед, воск и так далее

⁵ Алиев Б.Г., Иноземцева Е.И. Из истории взаимоотношений народов Северо-Восточного Кавказа в XVII–XVIII вв. С. 35.

⁶ Там же. С. 36.

из указанного города вывозились в Россию [15, с. 51, 52].

Наряду с крупными «купчинами» во все-российскую торговлю вовлекались и менее зажиточные люди. Согласно выпискам из таможенного журнала Астраханской приказной избы в 70-е гг. XVII века, тарковские, дербентские, окоченские, шемахинские, кубачинские и другие торговцы и купцы из Астрахани на Восточный Кавказ вывозили разные товары. Среди них: башмаки, сапоги, шубы, шапки, холст, юфть, железо, изделия из металла, медь, олово, проволока, меха, овчины – все то, что относилось к традиционным товарам русского народа⁷. Помимо того приобретались английское сукно, бумага, стальные иглы, булавки, наперстки и т. д. [15, с. 54].

Н.П. Гриценко и А.И. Хасбулатов отмечали, что доля указанных товаров попадала к чеченцам и ингушам, жившим как на плоскости, так и в горах. До народов Восточного Кавказа товары могли дойти как путем пожалований, так и транзитных торговых операций. Они попадали через города и торговые пути России. Об этом свидетельствуют выявленные в вайнахских могильниках XVI–XVII веков в верховьях Аргуна, Ассы, Фортанги, Армхи разнотипные образцы русского импорта: зеркала, булавки, иглы, замки, ножницы, наперстки, деревянная посуда и мн. др.

Если в торгово-экономические отношения с Русским государством изначально «втягивались» крупные кавказские феодалы, их купчины и уздени, то со второй половины XVII века во всероссийский рынок стали «втягиваться» люди среднего достатка, что являлось свидетельством дальнейшего развития производительных сил края и внешне-экономических связей [15, с. 55].

Торгово-экономические отношения народов Восточного Кавказа с Русским государством продолжались и в дальнейшем. В документе за 1698 г. отмечено: «В нынешнем

206-м году мая в 28 день прибежал стружек с Терка на Урустовскую заставу Андигирев, а в том стружку товару по терским выписям кумычнина Абдулка Исаева, у него тритцать одна епонча, кумычнина Альтавка, у него три мешка орехов, дватцать епонечь, окоченина Шявшки, у него тритцать восм мешков орехов грецких два мешка пшеничной муки, семь мешков шептолы, три овчинки бараньих кумычнина Кербудая Бгомазова, у него шесть мешков орехов гретцких кумычнина Косеманбет, у него тритцать мешков орехов окоченина...пка, у него два мешка... один мешок куреги, четыре мешка шепталы...»⁸. Немногочисленные документы Астраханской таможни, указывают на связи терских окочен с различными народами, торговавшими в г. Астрахань, то есть на их стремление к расширению экономических связей.

В таможенных выписях за 1718, 1723, 1724, 1725 гг. Астраханской таможни указывалось о привозе товаров из Астрахани, а лишь в двух – о вывозе окоченами торговой продукции из г. Терки в г. Астрахань [16, с. 72–73].

В XVIII веке терские окочене в основном вывозили из Астрахани тот же ассортимент товаров, что и в XVII веке, а именно, предметы одежды, хозяйственного быта и туалета – московские зеркала, рубашки, бухарские мерлушки, калмыцкие овчинки, китайские отрезы.

На рынке в Астрахани вызывали интерес предметы чеченского и ингушского производства, а также бурки [16, с. 74].

Происходило формирование богатой прослойки окочен, принимавшей участие в развитии торгово-экономических отношений с Русским государством.

В XVIII веке тесные торгово-экономические отношения чеченцев и ингушей с Россией, ближними народами Северного Кавказа, Закавказья сохранялись по наземным дорогам. Торговый путь из г. Астрахань шел через бескрайнюю равнину в Терский

⁷ Русско-дагестанские отношения XVII – первой четверти XVIII в. (Документы и материалы). С. 201–213.

⁸ Там же. С. 218–219.

городок, далее в г. Тарки. Была и иная дорога от г. Терки до Сунженского городка, потом вверх по р. Сунже, и через земли «мелких феодалов» (на землях Малой Кабарды) она шла по линии нынешней Военно-Грузинской дороги, далее на Восток, в Кахетию (Восточная Грузия).

Торговая караванная дорога через Южную территорию Чечни вела из восточной области Северного Кавказа в Дагестан, а затем на восток. Была и другая древняя торговая дорога через земли мичкизян – «мичкизская дорога». С помощью этой дороги жители Терского города связывались с аулом Дарго и с Дагестаном.

«Среди множества торговых путей существовала также дорога, шедшая от берегов Черного моря и Генуэзских колоний через земли адыгов, карачаевцев, кабардинцев и далее по Тереку через территорию юго-западной Чечни в Дербент и страны Востока» [16, с. 76-77].

Предполагалось, что указанные сухопутные дороги, объединявшие чеченцев и ингушей в XVIII веке с Россией, Северным Кавказом, Закавказьем и Востоком, должны были содействовать росту торговли как внешней, так и внутренней у обозначенных народов [16, с. 77].

В XVII и XVIII веках торгово-экономические взаимоотношения чеченцев и ингушей с близлежащими народами поначалу приобрели меновой вид. Терские казаки продавали соль, рыбу, домашний холст, продукты со своих садов и огородов. Горцы продавали мед, бурки, башлыки, арбы, колеса, домашние сукна, разные металлические изделия. Ассортимент расширялся. Города Терки, Моздок и Кизляр служил для русских купцов местом снабжения горцев мануфактурой и другими фабричными изделиями. Чеченцы продавали в затеречные станицы и Кизляр лес, разные лесные материалы (бочарные доски, обручи, таркалы).

Чеченцы совершали торговые сделки вдали от Терека. Допрос 50-летнего чеченца Гасан-Хаджи в Петербурге в 1792 г. показал, что он был земледельцем и посвятил этому

большую часть своей жизни, помимо того, чеченец занимался торговлей, благодаря чему посетил многие дагестанские и чеченские села, а также побывал на Таманском острове [17, с. 26-28].

В XVII веке для покупки свинца русские люди направлялись в чеченские и ингушские общества – «Калканы» (Галгай) и «Мулкой» (Мулки), его добыча продолжалась в XVIII и XIX веках. В XVIII веке частично на продажу шла нефть, ее добыча производилась из естественных источников и искусственных колодцев. В XVI–XVIII веках знали о нахождении нефти в Чечне недалеко от сел. Алды, Беной, на Качкальковском и Терско-Сунженском хребтах [18, с. 257].

Меновая торговля была характерна и для Чечни, она применялась в отношениях с Грузией, странами Востока и Россией. К товарам, которые закупали чеченцы, относились пшеница, просо, фрукты, скот, табак, мех, мед, воск, шелк-сырец, марена, лес, нефть, работы кузнецов и оружейников, сукна, бурки, войлоки, ковры. Активными являлись и взаимоотношения Чечни с центрами торговли Дагестана [18, с. 258].

К ним в XVI–XVII веках относились Кумух, Эндери, Тарки, Анди, Дербент и др. Раз в неделю, по сообщению Эвлия Челеби, на площади организовывалась торговля, торг был меновой, то есть сделки осуществлялись путем обмена товаров. Единицей торговли при этом мог служить скот, домашнее полотно, котлы и др. Проводниками внутренней и внешней торговли часто являлись феодальные владельцы и их доверенные лица.

Тарки считался крупным торговым центром. Не только товары из Дагестана (сельхоз продукция и ремесленные изделия) поступали сюда, но и всевозможные товары из Северного Кавказа, России, Закавказья и стран Ближнего Востока. Торговые люди «садагар» (купцы) из Тарков отправлялись в Россию, Закавказье и ближневосточные страны⁹.

⁹ История народов Северного Кавказа с древнейших времен до конца XVIII в. / отв. ред. Б.Б. Пиотров-

Кумыкские феодальные владения, находившиеся на торговом пути из России в Закавказье и Иран, оказывали влияние на развитие торговых отношений в указанном регионе. Тарки был важнейшим центром кумыкских земель. С различных мест шамхальства и прочих владений Дагестана товары поступали сюда, представляя локальную продукцию, немало товаров из Ирана, Закавказья, России шло в Тарки.

Купцы из Тарков отправлялись на Северный Кавказ и в Россию (в Терки, Астрахань, Москву), в закавказские и ближневосточные города, где реализовали свои товары. Среди вещей, вывозившихся из Тарков в Россию, в XVIII веке выделялись изделия местных мастеров кустарной промышленности (паласы, ковры, сукна, сабли, кинжалы), сельхозтовары (фрукты, воск, мед и т. д.), а также сырье (марена, шелк-сырец, хлопок-сырец). В Тарках можно было приобрести и восточные товары (драгоценные камни, пряности, иные предметы роскоши), сырье (шелк и хлопок, которые в некоторой степени шли в Европу, их покупали здесь русские купцы) [19, с. 165].

Дербент был одним из больших центров торговли на Восточном Кавказе. О нахождении вблизи Астрахани земель «Шелкалы и Мидия (Азербайджан)», куда направлялись русские купцы за шелк-сырцом, сафьяном, кожей и другими товарами, сообщал в XVI веке английский посол в Москве Д. Флетчер. «Дербент и Шемаха – главные города... где находится складочное место шелка-сырца»¹⁰.

Над перепродажей представленного ассортимента в Русское государство из Закавказья, стран Ближнего Востока трудились купцы из Дербента. В их распоряжении находились личные суда, процесс носил регулярный характер. Купцы завозили товар, имевший большой интерес на Руси: шелк-сырец, киндяки, дараги, ковры, камку, атлас, парчу, бархат, кисею, сафьян, замшу и пр.

ский. М.: Наука, 1988. С. 282.

¹⁰ История народов Северного Кавказа с древнейших времен до конца XVIII в. С. 355.

Наибольшие доходы купцы из Дагестана и русские купцы получали от продажи шелка-сырца и изделий из него. «В Терках и Астрахани пуд шелка-сырца стоил 45–50 р. <...> в Ярославле за него платили 50–60 р., в Архангельске – 70 руб., а в странах Западной Европы еще дороже»¹¹.

В Прикаспийской плоскости торговля имела давнюю историю. В XVIII веке к центрам торговой деятельности на Прикаспийской низменности относились селения Тарки, Эндирей, Аксай, Костек. Здесь собирались дагестанские, кабардинский, осетинские, иранские купцы, а также представители из Центральной России и т. д. для продажи своих товаров.

Через Эндирей в XVIII веке шел торговый путь из России в Закавказье и Иран. Эндиреевские князья практиковали сбор пошлин с русских и персидских караванов за провоз товаров через реки Сунжа и Койсу (Сулак). Контакт с Гумбетом, Салатавией, Анди, Ботлихом кизлярских купцов шел через Эндирей, они направлялись вглубь дагестанских гор. Несмотря на трудности, грабежи на дороге, на пошлины, которые брали феодальные владельцы за проезд по их территории, все это не сдерживало купцов на пути к цели.

Каждую неделю (по пятницам) в Эндирее проводились базары, на них съезжались горцы со всех областей Северного Кавказа: из Дагестана, Чечни, Ингушетии, Осетии, Кабарды. Имела место бойкая торговля с Ираном и Крымским ханством. С плоскостных и горных частей Северного Кавказа в Эндирей следовали сельскохозяйственные товары и ремесленные изделия: «зерно, фрукты, виноград, орехи, скот, продукты животноводства, шерсть, бараньи шубы и т. д. <...> Через Эндирей транзитом шли в Россию восточные товары. Из России в Эндирей купцы привозили сукна, меха, кубки, котлы, по специальному разрешению предметы вооружения – пищали, сабли, панцири, и также

¹¹ Там же. С. 356.

по специальному разрешению пленников – ясырь» [19, с. 165, 168].

Иным центром торговли и ремесла в XVIII веке Засулакской Кумыкии являлся Аксай. Еженедельные базары способствовали скапливанию здесь народа из близлежащих областей Северного Кавказа. Будучи торговым центром, Аксай выступал посредником в торговле России с народами Северо-Восточного Кавказа. «Аксаевские князья взимали пошлины с кизлярских купцов, ведущих торговлю в данном владении» [19, с. 168].

В XVIII веке наблюдалось усиление и последующее развитие торговых связей с Кизляром, солидным предметом ввоза в Аксаевские владения из указанного города служил хлеб. В другом торговом центре Засулакской Кумыки – Костеке располагались лавки кизлярских армян, представители крупных российских предпринимателей покупали марену, хлопок, предоставляя «потребные вещи» в Костек [19, с. 168-169]. О крепких контактах в торговле населения Костека с Кизляром можно говорить, исходя из доходов костековских жителей, формировавшихся от продаж дров, кольев для виноградных садов, строевого леса и так далее в Кизляр. Из данного города доставлялось вино, имевшее особую ценность среди костековских владельцев. Из России в Костек поставлялись холсты, медные котлы, железо, а из Костека шла марена, шелк-сырец, просо, курага, орехи, глиняная посуда.

В обиходе у кумыков были дербентские, шемахинские, российские, персидские и другие монеты за неимением собственной денежной единицы. Товарно-денежный обмен был характерен для внешнеторговых операций. Отсутствие денег в обращении в торговых сделках все же подразумевало их наличие в форме меры стоимости. Так, натуральный обмен предполагал пересчет на деньги. В операциях внутренней торговли товарно-денежная форма была представлена меньше.

В XVIII веке торговля сталкивалась с немалыми затратами, среди них рахтарный

сбор – торговая пошлина, которую брали правители феодальных владений, через чьи земли надо было провезти товар. Для шамхальства Тарковского был характерен следующий сбор: с каждой повозки, несмотря на ее наполняемость товаром, полагалось по 2 руб. 50 копеек, «с фруктов с одной повозки по 1 руб. 30 коп., с канцелярского семя по 5-ти рублей с пуда и с табунов, прогоняемых через их владения, с каждой лошади по 50 копеек, с овец с 20 одну, с рогатой скотины с 20-ти одну, с рыбы, которую привозят, с 10-ти одну, с людей пеших и верховых, которые не имеют товаров и не магометанского закона: с россиян, армян и жидов, по одному рублю, с магометан же ничего не собирают» [19, с. 169, 170].

Так, к торговым центрам Восточного Кавказа, а именно Дагестана, начиная с XVI по XVIII век, могли быть отнесены Тарки, Дербент, Эндирей, Аксай и т. д. Они являлись центрами внутренней и внешней торговли и оказывали влияние на развитие экономики региона.

Развитие торгово-экономических отношений народов Чечни и Ингушетии с Терками, Святым Крестом, Кизляром, Астраханью имело место в первой половине XVIII века. Ярмарки в данных городах проходили ежегодно, они служили местом сбора купцов из России, Средней Азии, Ирана, Закавказья, Индии и т. д. Несмотря на то, что экономические взаимоотношения народов Чечни и Ингушетии с Россией и Северным Кавказом завязались намного раньше, в XVIII веке они уже имели устойчивые связи. Чеченские, ингушские купцы часто ездили в Кизляр, Астрахань, Моздок, к побережью Азовского и Каспийского морей, где вели торговые сделки с русским и иноземным купечеством [16, с. 71].

В XVIII веке во внешней торговле Чечни главную роль играла торговля с Россией. Русские купцы поставляли хлопчатобумажные ткани, бархат, парчу, посуду, ножницы, иглы, булавы, сахар, соль, железо и др. Торговля с Россией способствовала направленности чеченцев на русские рынки. Чеченские

торговцы отправлялись на кизлярский рынок и в казачьи станицы [18, с. 259]. В основном с Кизлярскими промышленниками торговлю вели чеченцы, жившие на равнинной территории. Холсты, грубые бумажные персидские материи, ситцы, бумажные платки, шелковые материи низкого качества, железо, соль, медная посуда и другие товары поставлялись Кизлярскими представителями. Торговля носила меновой характер. Чеченцы, населявшие плоскостные территории, предоставляли Кизлярским промышленникам медь, воск, шерсть, грубые сукна, ковры домашнего рукоделия, звериные шкуры, бурки, сафьян из козловых шкур и т. д., которые они в свою очередь приобретали от Верхне-Аргунских чеченцев в обмен на хлеб¹².

Торговля велась и с терско-гребенскими казаками без пошлин и ограничений, несмотря на противодействие со стороны царских властей. Велась в Чечне торговля и в плоскостных, и в горных аулах – Чеченаул, Брагуны, Старый-Юрт (Девлет-Гирей аул), Гудермес, Дарго, местность Шато и др. Мичкизская, Османовская, Черкесская, Грузинская и другие дороги служили путями поддержания торгово-экономических взаимоотношений Чечни с прилегающими аулами.

Внешняя и внутренняя торговля чеченцев предполагала преобладание натурального уклада в хозяйстве, труднодоступность многих аулов и обществ препятствовала развитию товарно-денежных отношений. Отсутствие собственной монеты вело к использованию в основном русских, иранских и грузинских серебряных денег.

В XVIII веке на Кавказе возникали торговые центры, где происходил товарообмен между равнинной и горной частями. В селении Брагуны был квартал армянских купцов, они вели здесь постоянную торговлю. В Девлет-Гирей-юрте жили горские евреи, которые занимались выделкой кож.

Среди чеченцев также обозначилась торговая прослойка, которая в XVIII веке выдвигала свои требования к царской адми-

нистрации на Тереке. Они сводились к отмене дискриминационных ограничений и беспошлинной свободной торговле [18, с. 259, 260].

Чеченцы и ингуши вели торговлю с населением Аксая и гребенских городков, в эту торговлю, как правило, были вовлечены представители местной верхушки Чечни и Ингушетии [16, с. 79].

ВЫВОДЫ

Так, в XVII–XVIII веках наблюдалось развитие и упрочение торгово-экономических взаимоотношений между народами Восточного Кавказа и Россией, изначально торговля носила меновой характер, но постепенно сформировался процесс перехода от меновой к товарно-денежной форме. Последняя была присуща для внешнеторговых операций, в ходу были дербентские, шемахинские, персидские, российские и другие монеты. В торгово-экономических связях в основном принимали участие феодальные владельцы через своих доверенных лиц, впоследствии в торговые отношения стали вовлекаться и средние слои населения. Торговля велась в городах и селах, выступавших центрами торговли, среди них Терский город, где располагались торговые слободы, в которых проживали представители кавказских народов. Из г. Терки в Астрахань шли товары и изделия кавказского производства, а из Астрахани горцам доставлялись российские, западноевропейские и восточные товары. Ассортимент товаров, провозившийся через территорию Восточного Кавказа, был разнообразен.

¹² Берже А.П. Чечня и чеченцы. Тифлис, 1859. С. 88.

Список источников

1. Магарамов Ш.А., Каипова С.Х. Роль Южного Дагестана в развитии русско-иранской транзитной торговли в XVII в. // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2007. № S2. С. 180-183. <https://elibrary.ru/scuzjz>
2. Магарамов Ш.А. Торгово-экономический аспект взаимоотношений Дагестана и Ширвана (VIII–X вв.) // Вестник института истории, археологии и этнографии. 2008. № 2 (14). С. 3-15. <https://elibrary.ru/oqlfbh>
3. Якишибекян Д.Д., Иноземцева Е.И. Армянское купечество в контексте торгово-экономических отношений Дагестана с Россией и народами Северо-Восточного Кавказа в XVIII в. // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2008. № 4 (146). С. 90-92. <https://www.elibrary.ru/itaieu>
4. Хумигов А.Э. Российско-иранские отношения и Восточный Кавказ в 50–60-е гг. XVII века // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 12. С. 61-67. <https://www.elibrary.ru/oxdvwl>
5. Якубова И.И. Северо-Восточный Кавказ в международных отношениях в середине XVIII века // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. 2011. Т. 1. № 4. С. 156-157. <https://elibrary.ru/sgoycp>
6. Иноземцева Е.И. Международная транзитная торговля – важный фактор межконфессиональной и межнациональной толерантности в средневековом Дербенте // Вестник института истории, археологии и этнографии. 2015. № 1 (41). С. 33-40. <https://elibrary.ru/tobnnj>
7. Великая Н.Н. О включении Северо-Восточного Кавказа в общероссийский рынок в XVIII веке // КАВКАЗ. 2016. № 4 (21). С. 7-11. <https://elibrary.ru/xetcbz>
8. Магомедов Н.А., Магарамов Ш.А. Роль западно-прикаспийских торговых центров в развитии торговли Дербента с Россией (XVII–XVIII вв.) // Вестник института истории, археологии и этнографии. 2016. № 4 (48). С. 25-35. <https://elibrary.ru/xstwwp>
9. Иноземцева Е.И., Чекулаев Н.Д. Межконтинентальная транзитная торговля средневековья через Астрахань – важный фактор диалога цивилизаций Европы и Азии // Астраханские краеведческие чтения: 9 Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань, 2017. С. 88-91. <https://elibrary.ru/zeczyt>
10. Клычников Ю.Ю. Совместничество: ретроспективный анализ специфики русско-северокавказских отношений. Пятигорск: Пятигор. гос. ун-т, 2018. 108 с. <https://elibrary.ru/ywwgyf>
11. Магарамов Ш.А., Магомедов Н.А. Развитие морской торговли на Каспийском море в XVII в. // Вопросы истории. 2018. № 9. С. 146-152. <https://elibrary.ru/xwovml>
12. Салихова Л.Б. Торгово-экономические связи народов Восточного Кавказа с Русским государством // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1371-1383. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1371-1383>, <https://elibrary.ru/btxgsb>
13. Стрейс Я.Я. Три путешествия: (По Италии, Греции, Лифляндии, Московии, Татарии, Мидии, Персии, Ост-Индии, Японии и различным другим странам. 1647–1673) / ред. А. Морозова. М.: Соцэкгиз, 1935. 415 с.
14. Кушева Е.Н. Русско-дагестанские отношения в XVI–XVII веках. Махачкала: Тип. ДагФАН СССР, 1954. 26 с.
15. Гриценко Н.П., Хасбулатов А.И. Начало вовлечения Чечено-Ингушетии во всероссийский рынок // Взаимоотношения народов Чечено-Ингушетии с Россией и народами Кавказа в XVI – начале XX в. Грозный, 1981. 192 с.
16. Ахмадов Ш.Б. Экономические связи чеченцев и ингушей с Россией и народами Северного Кавказа в XVIII веке // Взаимоотношения народов Чечено-Ингушетии с Россией и народами Кавказа в XVI – начале XX в. Грозный, 1981. С. 69-104.
17. Саламов А.А. Из истории взаимоотношений чеченцев и ингушей с Россией и великим русским народом (XVI – начало XX века) // Известия. Статьи и материалы по истории народов Чечено-Ингушетии. Т. III. Вып. I. Грозный, 1963. С. 22-51.
18. Ахмадов Я.З. История Чечни с древнейших времен до конца XVIII века: в 2 т. М.: Мир дому твоему, 2001. Т. 1. 426 с. <https://elibrary.ru/qpjbyt>

19. Абдусаламов М.-П.Б., Чекулаев Н.Д. Роль Кизляра в торгово-экономических связях кумыкских феодальных владений с Россией в XVIII веке // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 2. С. 165–170. <https://elibrary.ru/pzlit>

References

1. Magaramov Sh.A., Kaipova S.Kh. (2007). Role in the development of Southern Dagestan Russian-Iranian transit trade XVII B. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific Notes of the Russian State Social University*, no. S2, pp. 180–183. (In Russ.) <https://elibrary.ru/scuzjz>
2. Magaramov Sh.A. (2008). Torgovo-ehkonomicheskii aspekt vzaimootnoshenii Dagestana i Shirvana (VIII–X vv.) [Trade and economic aspect of relations between Dagestan and Shirvan (8th–10th centuries)]. *Vestnik instituta istorii, arkheologii i etnografii* [Bulletin of the Institute of History, Archeology and Ethnography], no. 2 (14), pp. 3–15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oqlfbh>
3. Yakshibekyan D.D., Inozemtseva E.I. (2008). Armenian merchants in the context of trade-economic relations of Dagestan with Russia and peoples of the North-East Caucasus in 18th century. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Severo-Kavkazskii region. Seriya: Obshchestvennye nauki = Bulletin of Higher Education Institutes. Northern-Caucasus Region. Social Sciences*, no. 4 (146), pp. 90–92. (In Russ.) <https://elibrary.ru/itaieu>
4. Khumigov A.Eh. (2011). The Russian-Iranian relations and Eastern Caucasus in 50–60s of the 17th century. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific Problems of Humanitarian Research], no. 12, pp. 61–67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oxdvw1>
5. Yakubova I.I. (2011). Severo-Vostochnyi Kavkaz v mezhdunarodnykh otnosheniyakh v seredine XVIII veka [The North-Eastern Caucasus in international relations in the middle of the 18th century]. *Izvestiya Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of Kabardino-Balkarian State University], vol. 1, no. 4, pp. 156–157. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sgoycp>
6. Inozemtseva E.I. (2015). Mezhdunarodnaya tranzitnaya trgovlya – vazhnyi faktor mezhkonfessional'noi i mezhnatsional'noi tolerantnosti v srednevekovom Derbente [International transit trade is an important factor of interfaith and interethnic tolerance in medieval Derbent]. *Vestnik instituta istorii, arkheologii i etnografii* [Bulletin of the Institute of History, Archeology and Ethnography], no. 1 (41), pp. 33–40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tobnjj>
7. Velikaya N.N. (2016). The inclusion of the North-Eastern Caucasus in the Russian market in the 18th century. *KANT*, no. 4 (21), pp. 7–11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xetcbz>
8. Magomedov N.A., Magaramov Sh.A. (2016). The role of the Western Caspian trading centers in the development of trade between Derbent and Russia (in the 17th–18th centuries). *Vestnik instituta istorii, arkheologii i etnografii* [Bulletin of the Institute of History, Archeology and Ethnography], no. 4 (48), pp. 25–35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xstwwp>
9. Inozemtseva E.I., Chekulaev N.D. (2017). Mezhkontinental'naya tranzitnaya trgovlya srednevekov'ya cherez Astrakhan' – vazhnyi faktor dialoga tsivilizatsii Evropy i Azii [The intercontinental transit trade of the Middle Ages through Astrakhan is an important factor in the dialogue between the civilizations of Europe and Asia]. 9 *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Astrakhanskii kraevedcheskie chteniya»* [9th International Scientific and Practical Conference “Astrakhan Local History Readings”]. Astrakhan, pp. 88–91. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zeczyt>
10. Klychnikov Yu.Yu. (2018). *Sovmestnichestvo: retrospektivnyi analiz spetsifiki russko-severokavkazskikh otnoshenii* [Collaboration: a Retrospective Analysis of the Specifics of Russian-North Caucasian Relations]. Pyatigorsk, Pyatigorsk State University Publ., 108 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ywgyf>
11. Magaramov Sh.A., Magomedov N.A. (2018). Development of sea trade on the Caspian Sea in the 17th century. *Voprosy istorii = Questions of History*, no. 9, pp. 146–152. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwovml>
12. Salikhova L.B. (2022). Trade and economic relations of the peoples of the Eastern Caucasus with the Russian government. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1371–1383. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1371-1383>, <https://elibrary.ru/btxgsb>
13. Streis Ya.Ya. (1935). *Tri puteshestviya: (Po Italii, Gretsii, Lifyandii, Moskovii, Tatarii, Midii, Persii, Ost-Indii, Yaponii i razlichnym drugim stranam. 1647–1673)* [Three Journeys: (In Italy, Greece, Livonia, Mus-

- covy, Tartary, Media, Persia, East Indies, Japan and Various Other Countries. 1647–1673)]. Moscow, Sotsehgiz Publ., 415 p. (In Russ.)
14. Kusheva E.N. (1954). *Russko-dagestanskije otnosheniya v XVI–XVII vekakh* [Russian-Dagestan Relations in the 16th – 17th Centuries]. Makhachkala, DaGFANSSSR Publ., 26 p. (In Russ.)
 15. Gritsenko N.P., Khasbulatov A.I. (1981). Nachalo vovlecheniya Checheno-Ingushetii vo vserossiiskii rynek [The beginning of the involvement of Chechen-Ingushetia in the All-Russian market]. *Vzaimootnosheniya narodov Checheno-Ingushetii s Rossiei i narodami Kavkaza v XVI – nachale XX v.* [Relations of the Peoples of Chechen-Ingushetia with Russia and the Peoples of the Caucasus in the 16th – Early 20th Century]. Grozny, 192 p. (In Russ.)
 16. Akhmadov Sh.B. (1981). Ehkonomicheskie svyazi chechentsev i ingushei s Rossiei i narodami Severnogo Kavkaza v XVIII veke [Economic relations of Chechens and Ingush with Russia and the peoples of the North Caucasus in the XVIII century]. *Vzaimootnosheniya narodov Checheno-Ingushetii s Rossiei i narodami Kavkaza v XVI – nachale XX v.* [Relations of the Peoples of Chechen-Ingushetia with Russia and the Peoples of the Caucasus in the 16th – Early 20th Century]. Grozny, pp. 69–104. (In Russ.)
 17. Salamov A.A. (1963). Iz istorii vzaimootnoshenii chechentsev i ingushei s Rossiei i velikim russkim narodom (XVI – nachalo XX veka) [From the history of the relationship between Chechens and Ingush with Russia and the great Russian people (XVI – early XX century)]. *Izvestiya. Stat'i i materialy po istorii narodov Checheno-Ingushetii* [Izvestia. Articles and Materials on the History of the Peoples of Chechen-Ingushetia]. Grozny, vol. 3, issue 1, pp. 22–51. (In Russ.)
 18. Akhmadov Ya.Z. (2001). *Istoriya Chechni s drevneishikh vremen do kontsa XVIII veka: v 2 t. T. 1* [The History of Chechnya from Ancient Times to the End of the 18th Century: in 2 vols. Vol. 1]. Moscow, Mir domu tvoemu Publ., 426 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpjbyt>
 19. Abdusalamov M.-P.B., Chekulaev N.D. (2013). The role of Kizlyar in the trade and economic relations Kumyk fiefdoms with Russia in the XVIII century. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Bulletin of Voronezh State Technical University*, vol. 9, no. 2, pp. 165–170. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pzliit>

Информация об авторе

Салихова Лейла Багаутдиновна, кандидат исторических наук, научный сотрудник, Институт истории, археологии и этнографии Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-8074-6982>

Researcher ID: AAZ-6706-2020

leila.salikhova@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.02.2024

Получена после доработки 16.05.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Leila B. Salikhova, PhD (History), Research Scholar, Archaeology and Ethnography Institute of the Daghestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Republic of Daghestan, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-8074-6982>

Researcher ID: AAZ-6706-2020

leila.salikhova@yandex.ru

Received 22.02.2024

Revised 16.05.2024

Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-767-776>



Возможности использования исторических данных о церковных памятниках Тамбова конца XVIII – первой половины XIX века в процессе разработки интерактивной карты

Елизавета Михайловна ВОРОБЬЕВА 

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

Актуальность. Рассмотрен ряд факторов: возможность предоставления актуальной исторической информации широкой аудитории, применение современных технологий анализа и распространения исторической информации, значительный интерес историков к работе в рамках использованной методологии. Цель исследования – предложить ресурс для популяризации церковной истории региона. Основные источники, использованные в работе, – планы города Тамбова и документы фондов Тамбовской городской думы (16) и Межевой канцелярии (29) Государственного архива Тамбовской области, некоторые справочные и визуальные материалы, а также вид города Тамбова 1799 г.

Методы исследования. Использованы как классические исторические методы, так и методология исторической информатики.

Результаты исследования. Обоснована актуальность применения современных информационных технологий в научной и просветительской деятельности. Проведен историографический анализ проблемы, что относится к теоретической части исследования. Описаны проблемы, связанные с локализацией утраченных объектов на современных картах, и варианты их решения, что возможно отнести к практической части. Предложены к рассмотрению варианты справок объектов церковной истории города Тамбова для интерактивной карты объектов церковной истории Тамбова конца XVIII – первой половины XIX века. Описан процесс сбора и систематизации информации для формирования исторических справок старинных культовых сооружений Тамбова: Знаменской церкви, Церкви во имя великомученицы Варвары и Церкви Животворящей Троицы. Основным результатом исследования – демонстрация образов прикрепления к картам картографических, визуальных и описательных данных по истории конкретных памятников церковной истории.

Выводы. Основным результатом исследования – демонстрация образов прикрепления к картам картографических, визуальных и описательных данных по истории конкретных памятников церковной истории.

Ключевые слова: историческая информатика, интерактивные карты, Тамбов, церковная история, культурное пространство, городская история, географическая информационная система

Благодарности: Автор выражает признательность д.и.н., профессору Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина В.В. Канищеву за научное руководство при подготовке данной статьи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Воробьева Е.М. Возможности использования исторических данных о церковных памятниках Тамбова конца XVIII – первой половины XIX века в процессе разработки интерактивной карты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 767-776. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-767-776>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-767-776>

The possibilities of using historical data on Tambov church monuments of the late 18th – first half of the 19th century in the development of an interactive map

Elizaveta M. VOROBIEVA 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

moreno_oool@mail.ru

Importance. A number of factors are considered: the possibility of providing relevant historical information to a wide audience, the use of modern technologies for analyzing and distributing historical information, and the significant interest of historians in working within the framework of the methodology used. The purpose of the study is to offer a resource for popularizing the church history of the region. The main sources are used in the work are plans of the city of Tambov and documents from the funds of the Tambov City Duma (16) and the Mezhevaya Chancellery (29) of the State Archive of the Tambov Region, some reference and visual materials, as well as a view of the city of Tambov in 1799.

Research Methods. Both classical historical methods and the methodology of historical informatics are used.

Results and Discussion. The relevance of modern information technologies use in scientific and educational activities is substantiated. A historiographical analysis of the problem has been carried out, which relates to the theoretical part of the study. The problems associated with the localization of lost objects on modern maps and their solutions are described, which can be attributed to the practical part. Variants of references of the church history objects of Tambov city for an interactive map of the church history objects of Tambov at the end of the 18th – first half of the 19th century are proposed for consideration. The process of collecting and systematizing information for the formation of historical references of ancient religious buildings in Tambov: the Znamenskaya Church, the Church in the name of the Great Martyr Barbara and the Church of the Life-Giving Trinity is described.

Conclusion. The main result of the study is the images demonstration of attaching cartographic, visual and descriptive data on the history of specific monuments of church history to maps.

Keywords: historical informatics, interactive maps, Tambov, church history, cultural space, urban history, geographic information system

Acknowledgements: The author expresses gratitude to V.V. Kanishchev, Dr. habil. (History), Professor of Derzhavin Tambov State University for scientific guidance in the preparation of this article.

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Vorobeva, E.M. (2024). The possibilities of using historical data on Tambov church monuments of the late 18th – first half of the 19th century in the development of an interactive map. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 767-776. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-767-776>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Историческая информатика – новая развивающаяся отрасль науки. Помимо классических методов анализа городского пространства современные технологии позволяют использовать и новационные методы. Актуальность исследования проявилась в том, что была проведена апробация современных методов изучения церковной истории города Тамбова в конце XVIII – первой половине XIX века¹. Особое значение имеет применение таких методов в изучении истории утраченных церковных памятников.

Важность использования современных методов популяризации культурного наследия неоспорима и напрямую связана с научно-техническим прогрессом и совершенствованием методов презентации важной исторической информации широкой публике.

Об актуальности выбранной темы также говорит немалое количество работ тамбовских историков, посвященных состоянию городской среды и памятникам истории Тамбова указанного периода. Бесспорно, в них в большей степени освещена общая городская среда и светские памятники культуры. Церковные памятники изучены меньше. Как лакуну также можно отметить то, что часто историки избегают развития исследований с помощью современных информационных технологий, что ограничивает взгляд на проблему и возможности популяризации исследования.

Все исследования по упомянутой теме в целом можно разделить на две категории:

¹ Культурное и социальное пространство города Тамбова в конце XVIII – первой половине XIX века. URL: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=16Gqo_LGG_ihzcvW7CXtBBI2Zc0pkPD-t&usp=sharing (дата обращения: 15.06.2023).

описание городского пространства Тамбова и историю конкретных памятников культурного наследия региона.

К первой категории относится большинство работ, среди них исследование Е.В. Барановой, статьи коллективов авторов в составе Д.И. Жеребятьева, В.В. Канищева, Р.Б. Кончакова, А.Ю. Ильина, Ю.А. Мизиса [1–4]. Отдельно в этой категории стоит отметить исследования, посвященные социальному аспекту жизни города, статьи Д.В. Стрекалова, Н.В. Стрекаловой и Е.М. Воробьевой [5; 6].

Ко второй категории трудов относятся работы, направленные на исследование конкретных объектов церковной истории Тамбова: монографии М.А. Климковой [7], В.Ф. Лисюнина [8], статья Н.Б. Рубан [9].

Еще один вопрос, историографию которого стоит рассмотреть – практика использования современных технологий при исследовании городской истории и ее популяризации. К работам по данной теме можно отнести коллективные статьи Н.Н. Будюкиной, В.В. Канищева, Р.Б. Кончакова, Ю.А. Мизиса [10], Р.М. Житина и Л.Н. Патриной [11], статью Д.И. Жеребятьева [12].

Отдельно стоит выделить комплекс работ, значимых для обоснования применения методологии исторической информатики в рамках ведения образовательной и просветительской деятельности в области исторического знания. Целый ряд исследователей, таких как Д.В. Манкевич [13], И.М. Залова [14], С.Г. Острижная [15], Н.В. Бекузарова и О.И. Шумовский [16] подчеркивают эффективность применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в гуманитарных науках, а именно, об актуальности интерактивных карт. Их использование не

только позволяет «сохранить» результаты научных исследований, но и популяризировать их в простом, визуальном формате среди школьников и студентов. В сфере культурной деятельности, осуществляемой музеями, библиотеками, а также экскурсионными бюро, актуальность аналогичных методов подчеркивают такие исследователи, как О.Н. Уткина [17] и О.В. Ванеева [18], Е.Ф. Бехтенова [19], а также коллектив авторов во главе с А.Ф. Набиуллиным [20].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования – предложить ресурс, позволяющий изучать и популяризовать культурное наследие региона, используя современные технологии. Для достижения цели решались следующие задачи: обоснование применения GoogleMaps при создании исторического ресурса; определение значения картографических сведений для исследования исторических памятников с помощью ГИС-технологии; характеристика созданного ресурса; формирование и описание интерактивных справок об изменениях состояния памятников церковной истории города.

Источниковую базу исследования составили документы из фондов Тамбовской городской думы (Ф. 16) и Тамбовской губернской чертежной (Ф. 29) Государственного архива Тамбовской области (ГАТО), а также планы города Тамбова 1781², 1803³, 1828 и 1832⁴ гг. Кроме того, был изучен вид города 1799 г., рисованный губернским архитектором Василием Усачевым. Также в работе были использованы издания, в которых собрана справочная информация о городе и его различных объектах в исследуемый период, в том числе церковных учреждениях [21].

² План Губернскому городу Тамбову. URL: http://retromap.ru/1417814_52.716666,41.416666 (дата обращения: 15.06.2023).

³ ЦГАДА (Центральный государственный архив древних актов). Ф. 356 Ед. хр. 290/5837.

⁴ План Тамбова от 1832 г. URL: http://www.etomesto.ru/img_map.php?id=2568 (дата обращения: 11.06.2023).

Технологической основой ресурса стал картографический сервер GoogleMaps. Использование этого сервера уже стало привычным методом поиска картографической информации для многих пользователей.

Разнообразные городские объекты (административные здания, культовые сооружения, учебные учреждения, торговые и другие заведения) и их краткие характеристики практически всегда отображались на планах и картах городов. Опыт многих исследователей показал, что метод наложения таких объектов на современную карту является недостаточно четким в связи с несколькими факторами: присутствие картографических неточностей в старых планах и картах; несоответствие современной квартальной сетки той, что представлена в картографических источниках; существенные изменения ландшафта. GoogleMaps дает возможность частично исправить неточности, поскольку может применяться практика сличения расположения сохранных исторических зданий с данными об их месте в источниках. Таким образом, удастся не только подтвердить расположение существующих объектов, но и уточнить локализацию тех, которые не сохранились.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках разрабатываемого ресурса объекты на карте сгруппированы по тематикам. Таких групп 7 на данный момент, в числе которых интересующая нас категория «Церкви и монастыри».

Наиболее существенным моментом технической разработки ресурса является принцип расстановки объектов на современной карте. При разработке предлагаемого к рассмотрению ресурса были использованы не только обозначенные выше картографические источники, но и современные ресурсы, которые связывают старые и новые карты с помощью контрольных точек. В рамках данного исследования был использован ресурс etomesto⁵, а именно, карта

⁵ Etomesto. URL: http://www.etomesto.com/map-tambov_1832/ (дата обращения: 11.06.2023).

Тамбова 1832 г. в связке с современной на платформе GoogleMaps. Сопоставление исторических картографических источников с современными очертаниями городского ландшафта, верификация сделанных заключений с помощью альтернативных источников информации повышает достоверность созданной интерактивной карты.

На слое «Церкви и монастыри» интерактивной карты исторических памятников Тамбова конца XVIII – первой половины XIX века на данный момент отмечено 10 объектов, а именно: «Вознесенский женский монастырь», «Казанский мужской монастырь», «Соборная церковь», «Церковь во имя апостола Петра», «Церковь во имя Архидиакона Стефана», «Церковь во имя великомученицы Варвары», «Церковь Животворящей Троицы», «Церковь Знаменская», «Церковь Михаила Архангела» и «Церковь Пресвятой Богородицы» (названия указаны в соответствии с легендами использованных планов). Механизм включения информации об этих объектах в интерактивных картографических ресурс рассмотрен на материалах трех утраченных памятников церковной истории Тамбова: «Знаменской церкви», «Церкви во имя великомученицы Варвары» и «Церкви Животворящей Троицы».

К точке, которая обозначает на карте «Церковь Животворящей Троицы», в первую очередь была прикреплена такая информация об объекте, как описание ближайших соседних строений с опорой на легенды изученных планов. Поскольку места этих строений известны и по другим источникам, было с высокой степенью точности определено и место расположения Троицкой церкви.

Установлено, что церковь располагалась на одном и том же месте на планах 1803, 1828 и 1832 гг., в северной части города, около моста через реку Студенец. Рядом со зданием в 1803 г. находились казенный каменный почтовый двор и строение для обучения детей и учителей (Дворянский училищный корпус). В 1828 г. рядом располагалось здание почтамта и двухэтажный дом, в котором производилась сдача сукон и клудо-

вые. В 1832 г. с церковью соседствовали также почтовые конторы и комиссариатское министерство (другое название склада суконного военного обмундирования). Эти данные были собраны на основе изучения картографических источников, а именно, их легенд.

Сведения, описывающие исторический путь этого строения, были привлечены из справочного издания «Старый Тамбов от А до Я. История дореволюционного Тамбова в коротких рассказах». Прикрепленная к интерактивной карте историческая справка Троицкой церкви содержит следующую информацию: «Заложена в 1642 г. на берегу р. Студенец. Осуществляла деятельность до середины XVIII века. За это время собор сильно обветшал, поэтому было принято решение построить новую церковь. Новая Троицкая двухэтажная церковь была построена из камня и освящена в 1771 г. Одной из главных святынь храма являлась икона св. Николая Чудотворца. В связи с этим в народе Троицкая церковь звалась Никольской. В 1846–1857 гг. был построен новый Троицкий собор» [21, с. 358].

Также информация о здании была дополнена визуальными материалами, прикреплено пять изображений. Три из них содержат данные о расположении здания в виде фрагментов планов Тамбова 1803, 1828 и 1832 гг. Четвертое изображение – это фрагмент рисованного вида города 1799 г., на котором изображена церковь «Троицы животворящей». Пятое изображение представляет собой фото более позднего периода. Все эти данные увеличивают достоверность возможной реконструкции памятника.

Стоит отметить, что практическое наложение рисунка на фотографию здания невозможно в связи с тем, что ракурс изображений отличается. Однако, опираясь на эти две иллюстрации, можно провести некоторый сравнительный анализ. Так, в 1799 г. колокольня имела три ряда окон, что можно интерпретировать как три этажа, в то время как на фотографии появляется еще один ряд. Кроме того, со временем изменилась и кры-

ша колокольни, если изначально она имела заостренную форму, которую венчал маленький купол, то со временем купол стал более внушительного размера. Сравнение фото с рисунком также показало, что в XVIII веке изменились формы оконных проемов и количество куполов.

Еще один объект церковной истории, который был рассмотрен в рамках данного исследования, – это Знаменская церковь. Информация, прикрепленная к отметке места Знаменской церкви, также получена из аналогичных источников. На их основе было определено, что на протяжении изучаемого периода церковь находилась в одном и том же месте близ Сенной площади. Однако ее окружали в разное время различные учреждения. В 1803 г. рядом располагались каменные купеческие дома и здание городского магистрата. В 1828 г. близ находился корпус с архивом Присутственных мест и амбар для хранения мер и гирь, а при нем на столбах были весы. В 1832 г. рядом наиболее близкими зданиями плана были Присутственные места и гимназия.

В исторической справке содержится следующая информация: «Церковь была воздвигнута в 1637 г. в остроге Тамбовской крепости. Знаменская церковь являлась вторым по старшинству храмом Тамбова после собора Преображения Господня (Спасо-Преображенского). В 1645 г. Знаменская церковь сгорела во время татарского набега на крепость. Новая была отстроена уже за крепостной стеной в Стрелецкой слободе. В 1775 г. Знаменская церковь вместе со всей Стрелецкой слободой была уничтожена сильным пожаром. В 1791 г. вновь отстроена, церковь была освящена. Через полвека данная постройка сильно обветшала и требовала капитальной реконструкции. В 1833 г. велись работы по расширению церкви» [21, с. 355].

К данной отметке на интерактивной карте прикреплена визуальная информация: фрагменты планов города с обозначением места Знаменской церкви, фотография церкви более позднего периода и фрагмент вида Тамбова 1799 г. Стоит отметить, что, как и в

первом случае, ракурсы фотографии и рисунка различаются. При сравнении двух иллюстраций видны определенные различия. Так мы можем с уверенностью утверждать, что церковь на виде города была построена из белого камня, несмотря на то, что рисунок имеет определенные неточности, цвета переданы довольно подробно. На фотографии же церковь имеет темный цвет, вероятнее всего, она была построена из кирпича. Кроме того, можно также предположить, что церковь стала выше на фотографии со временем.

Последний объект, который был рассмотрен, – это «Церковь во имя великомученицы Варвары», сводка о ней была сформирована с использованием аналогичных источников. В текстовом описании сказано: «Первое упоминание о церкви датируется 1806 г., однако, возведена, вероятно, ранее, поскольку отмечена на плане 1803 г. и виде 1799 г. Вокруг церкви располагалась обширная Варваринская площадь. Изначально была небольшой летней однокупольной церковью. Позже к храму была пристроена трехъярусная колокольня. Территория была огорожена литой чугунной оградой на каменных столбах. Варваринская церковь была закрыта в 1935 г.» [21, с. 356].

По картографическим источникам определено место расположения церкви и тех строений, которые ее окружали. В 1803 г. церковь находилась на юге города, в третьей его части, на территории Варваринской площади. Рядом располагались торговый ряд, где продавали мясо, а также деревянный питейный дом. В 1828 г. рядом с церковью были полицейский съезжий двор и питейный дом. В 1832 г. около церкви находились те же строения, что и на предыдущем плане. К данному объекту на карте прикреплены фотоматериалы более позднего периода, а также вид фрагмента рисованного вида города. На виде 1799 г. церковь отмечена буквой «Н». Однако провести сравнительный анализ на основе этого изображения представляется затруднительным, поскольку на виде здание практически полностью скрыто духовной семинарией. Данный факт говорит о том, что

на виде города архитектор заметно искажил перспективу для того, чтобы зафиксировать все основные городские объекты, поскольку на всех планах Варваринская церковь находилась на значительном расстоянии от здания семинарии.

ВЫВОДЫ

Главным результатом исследования стало получение конкретных итогов в локализа-

ции памятников церковной истории губернского города Тамбова. Возможности интерактивных карт позволили прикрепить исторические справки, картографические, фото и другие визуальные материалы к конкретным объектам церковной истории. Тем самым пользователи получили возможность комплексно представить описательную и визуальную информацию, что считается эффективным средством запоминания в образовательном и просветительном процессе.

Список источников

1. Баранова Е.В. Формирование городской социально-культурной среды и динамика топонимикона русского провинциального города в XVIII – начале XX в. (на материале городов Тамбовской губернии) // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9 (31). С. 169-173. <https://elibrary.ru/ouijrv>
2. Жеребятьев Д.И., Канищев В.В., Кончаков Р.Б. Место дворянства в формировании городского социального пространства (по материалам Тамбова конца XVIII в.) // Дворянство, власть и общество в провинциальной России XVIII века. М.: Изд-во «Новое литературное обозрение», 2012. С. 550-577. <https://elibrary.ru/yfuhck>
3. Ильин А.Ю., Канищев В.В. Экологическая обстановка в губернских (областных) центрах России и городское хозяйство в XX в. (по материалам Пензы, Рязани и Тамбова) // Новейшая история России. 2016. № 1 (15). С. 146-163. <https://elibrary.ru/vtkywd>
4. Канищев В.В., Мизис Ю.А. Исторические судьбы крепостей и городков Козловской и Тамбовской черт в XVII – начале XXI в. // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 23 Всерос. науч. конф., посвящ. 85-летию Тамбовской области. Тамбов: Изд-во «Тамбовский полиграфический союз», 2022. С. 37-42. <https://elibrary.ru/ixkcvl>
5. Стрекалов Д.В., Стрекалова Н.В. К проблеме рождаемости в провинциальном российском городе в конце XVIII – первой половине XIX века (на материалах Тамбова) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 178. С. 128-139. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-178-128-139>, <https://elibrary.ru/uxcqeh>
6. Воробьева Е.М. Выдворение однодворцев из Тамбова в первой половине XIX века. Вопрос отношения к собственности // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 11 (22) Всерос. науч. конф., посвящ. 385-летию Тамбова. Тамбов: ООО «ТПС», 2021. С. 7-11. <https://elibrary.ru/ojtuzn>
7. Климова М.А. Соборная площадь города Тамбова. Тамбов: Пролетарский светоч, 2011. 350 с. <https://elibrary.ru/qpxdww>
8. Лисюнин В.Ф. Покровский собор города Тамбова и православные традиции. Тамбов: Бизнес – Наука – Общество, 2013. 430 с.
9. Рубан Н.Б. История новой Покровской церкви г. Тамбова (По документам государственного архива Тамбовской области) // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. 2020. № 2 (11). С. 95-104. <https://elibrary.ru/orythu>
10. Будюкина Н.Н., Канищев В.В., Кончаков Р.Б., Мизис Ю.А. Приращение исторических знаний в процессе электронной реконструкции памятников истории и культуры (по материалам дворянских усадеб Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 12 (128). С. 411-419. <https://elibrary.ru/rvvdhf>
11. Житин Р.М., Патрина Л.Н. Виртуальная реконструкция как средство сохранения и изучения архитектурного своеобразия дворянской усадебной культуры Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX в. // Гуманитарные исследования Центральной России. 2016. № 1 (1). С. 60-64. <https://elibrary.ru/ymxcux>

12. Жеребятьев Д.И. Применение методики трехмерного пространственного анализа для изучения формирования городской застройки и восстановления культурного наследия на примере реконструкции городской застройки г. Тамбова кон. XVIII – нач. XIX в. // Ломоносов: материалы докладов 26 Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. М.: Изд-во «МАКС Пресс», 2009. С. 12-14. <https://elibrary.ru/dtjhow>
13. Манкевич Д.В. О специфике и перспективах использования интерактивных исторических карт в образовательном процессе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. № 11. С. 86-90. <https://elibrary.ru/rrylnr>
14. Залова И.М. Географический сервис Google Maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11-2 (65). С. 184-188. <https://elibrary.ru/wwxobh>
15. Острижная С.Г. Педагогическая технология на основе информационно-коммуникативных карт (опыт разработки и применения на уроках истории) // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2019. № 2 (26). С. 73-76. <https://elibrary.ru/eblokh>
16. Бекузарова Н.В., Шумовский О.И. Использование интерактивной карты для формирования исторических знаний // International Journal of Advanced Studies. 2018. Т. 8. № 4. С. 22-36. <https://doi.org/10.12731/2227-930X-2018-4-22-36>, <https://elibrary.ru/zbaehj>
17. Уткина О.Н. Современные информационные технологии в экскурсионной деятельности // Сервис в России и за рубежом. 2023. Т. 17. № 6 (108). С. 26-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10431462>, <https://elibrary.ru/xwmoim>
18. Ванеева О.В. Комплексное использование интерактивных технологий в рамках музейного пространства // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. Т. 212. С. 189-196. <https://elibrary.ru/vhotlh>
19. Бехтенова Е.Ф. Опыт создания и использования интерактивных карт для работы в краеведческом музее при изучении курса региональной истории // Образование в истории, история в образовании: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию со дня рождения Максима Юрьевича Брандта. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2011. С. 126-136. <https://elibrary.ru/tejkqb>
20. Набиуллин А.Ф., Шакиров А.С., Мухтов И.Г. Проблемы внедрения стационарных интерактивных мультимедиа систем в музейные экспозиции. Риски и решения // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2018. № 31. С. 235-243. <https://doi.org/10.17223/22220836/31/24>, <https://elibrary.ru/uzksyw>
21. Молчанова Г.А., Олонцева Н.В., Щукин Ю.К., Ермаков В.А. Старый Тамбов от А до Я. История дореволюционного Тамбова в коротких рассказах. Тамбов: Изд. дом Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2013. 392 с.

References

1. Baranova E.V. (2011). Formation of the city welfare environment and dynamics of toponimikon of Russian country town in 18th – the beginning of 20th century (on a material of cities of the Tambov province). *Sotsial'no-ehkonomicheskie yavleniya i protsessy = Social-Economic Phenomena and Processes*, no. 9 (31), pp. 169-173. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ouijrv>
2. Zherebyat'ev D.I., Kanishchev V.V., Konchakov R.B. (2012). Mesto dvoryanstva v formirovanii gorodskogo sotsial'nogo prostranstva (po materialam Tambova kontsa XVIII v.) [The place of the nobility in the formation of urban social space (based on the materials of Tambov at the end of the 18th century)]. *Dvoryanstvo, vlast' i obshchestvo v provintsial'noi Rossii XVIII veka* [Nobility, Power and Society in Provincial Russia of the 18th century]. Moscow, LLC "Novoe literaturnoe obozrenie" Publ., pp. 550-577. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfuhck>
3. Il'in A.Yu., Kanishchev V.V. (2016). The environmental situation in the provincial (regional) centers in Russia and the urban economy in the 20th century (by the materials of Penza, Ryazan, and Tambov). *Noveishaya istoriya Rossii = Modern History of Russia*, no. 1 (15), pp. 146-163. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vtkywd>

4. Kanishchev V.V., Mizis Yu.A. (2022). Istoricheskie sud'by krepostei i gorodkov Kozlovskoi i Tambovskoi chert v XVII – nachale XXI v. [Historical destinies of fortresses and towns of Kozlovskaya and Tambov regions in the 17th – early 21st centuries]. *Materialy 23 Vserossijskoi nauchnoj konferentsii, posvyashchyonnoj 85-letiyu Tambovskoi oblasti «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of 23rd All-Russian Scientific Conference Devoted to 85th Anniversary of Tambov Region]. Tambov, LLC “Tambovskii poligraficheskii soyuz” Publ., pp. 37-42. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ixkcvl>
5. Strekalov D.V., Strekalova N.V. (2019). A birth rate problem in a provincial Russian city in the late 18th – early 20th century (basing on the materials of Tambov). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 178, pp. 128-139. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-178-128-139>, <https://elibrary.ru/yxcqeh>
6. Vorob'eva E.M. (2021). Vydvorenie odnodvortsev iz Tambova v pervoi polovine XIX veka. Vopros otnosheniya k sobstvennosti [The expulsion of smallholders from Tambov in the first half of the 19th century. The issue of attitude to property]. *Materialy 11 (22) Vserossijskoi nauchnoj konferentsii, posvyashchyonnoj 385-letiyu Tambova «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of 11th (22nd) All-Russian Scientific Conference Devoted to 385th Anniversary of Tambov “Tambov in the Past, in the Present and in the Future”]. Tambov, LLC “Tambovskii poligraficheskii soyuz” Publ., pp. 7-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ojtuzn>
7. Klimkova M.A. (2011). *Sobornaya ploshchad' goroda Tambova* [Cathedral Square of Tambov city]. Tambov, Proletarskii svetoch Publ., 350 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpxdwf>
8. Lisyunin V.F. (2013). *Pokrovskii sobor goroda Tambova i pravoslavnye traditsii* [The Intercession Cathedral of Tambov and Orthodox Traditions]. Tambov, Biznes – Nauka – Obshchestvo Publ., 430 p. (In Russ.)
9. Ruban N.B. (2020). History of the new intercession church in Tambov (based on the documents of the State Archive of the Tambov region). *Bogoslovskii sbornik Tambovskoi dukhovnoi seminarii* [Theological Collection of Tambov Theological Seminary], no. 2 (11), pp. 95-104. (In Russ.) <https://elibrary.ru/orythu>
10. Budyukina N.N., Kanishchev V.V., Konchakov R.B., Mizis Yu.A. (2013). Enlargement of historical knowledge in process of electronic reconstruction of monuments if history and culture (by materials of nobility estates of Tambov province). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 12 (128), pp. 411-419. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvvdhf>
11. Zhitin R.M., Patrina L.N. (2016). Virtual reconstruction as a means of preserving and studying the architectural originality of the noble manor culture of Tambov province in the late 19th – early 20th century. *Gumanitarnye issledovaniya Tsentral'noi Rossii = Humanities Researches of the Central Russia*, no. 1 (1), pp. 60-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymxcux>
12. Zherebyat'ev D.I. (2009). Primenenie metodiki trekhmernogo prostranstvennogo analiza dlya izucheniya formirovaniya gorodskoi zastroiki i vosstanovleniya kul'turnogo naslediya na primere rekonstruktsii gorodskoi zastroiki g. Tambova kon. XVIII – nach. XIX v. [Application of the three-dimensional spatial analysis methodology to study the formation of urban development and the restoration of cultural heritage on the example of the reconstruction of urban development in Tambov in the end of 18th – beginning 19th century]. *Materialy dokladov 16 Mezhdunarodnoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Lomonosov»* [Proceedings of Presentations of 16th International Conference of Students, Post-Graduated Students and Young Scientists “Lomonosov”]. Moscow, MAKS Press, pp. 12-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dtjhow>
13. Mankevich D.V. (2013). On the features and prospects of using interactive historical maps in the educational process. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta = IKBFU's Vestnik*, no. 11, pp. 86-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rlylnr>
14. Zalova I.M. (2016). The geographic service Google Maps as an effective means of teaching a foreign language within the framework of project method. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 11-2 (65), pp. 184-188. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wwxobh>
15. Ostrizhnyaya S.G. (2019). Pedagogicheskaya tekhnologiya na osnove informatsionno-kommunikativnykh kart (opyt razrabotki i primeneniya na urokakh istorii) [Pedagogical technology based on information and communication cards (experience of development and application in history lessons)]. *Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy* [Regional Education of the 21st Century: Problems and Prospects], no. 2 (26), pp. 73-76. (In Russ.) <https://elibrary.ru/eblokh>

16. Bekuzarova N.V., Shumovskii O.I. (2018). Using of an interactive map for forming historical knowledge. *International Journal of Advanced Studies*, vol. 8, no. 4, pp. 22-36. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2227-930X-2018-4-22-36>, <https://elibrary.ru/zbaehj>
17. Utkina O.N. (2023). Modern information technologies in excursion activities. *Servis v Rossii i za rubezhom = Services in Russia and Abroad*, vol. 17, no. 6 (108), pp. 26-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.5281/zenodo.10431462>, <https://elibrary.ru/xwmoim>
18. Vaneeva O.V. (2015). Integrated use of interactive technologies within museum space. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury = Proceedings of the St. Petersburg State Institute of Culture*, vol. 212, pp. 189-196. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vhotlh>
19. Bekhtenova E.F. (2011). Opyt sozdaniya i ispol'zovaniya interaktivnykh kart dlya raboty v kraevedcheskom muzee pri izuchenii kursa regional'noi istorii [The experience of creating and using interactive maps to work in the Museum of local lore while studying the course of regional history]. *Materialy Vserossijskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchyonoy 50-letiyu so dnya rozhdeniya Maksima Yur'evicha Brandta «Obrazovanie v istorii, istoriya v obrazovanii»* [Proceedings of All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference Devoted to 50th Anniversary of Birthday of Maksim Yu. Brandt "Education in History, History in Education"]. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 126-136. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tejkqb>
20. Nabiullin A.F., Shakirov A.S., Mukhtov I.G. (2018). Installation problems of stationary interactive multimedia systems in museum expositions. Risks and solutions. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie = Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*, no. 31, pp. 235-243. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/22220836/31/24>, <https://elibrary.ru/uzksyw>
21. Molchanova G.A., Olontseva N.V., Shchukin Yu.K., Ermakov V.A. (2013). *Staryi Tambov ot A do Ya. Istoriya dorevolyutsionnogo Tambova v korotkikh rasskazakh* [Old Tambov from A to Z. The history of pre-revolutionary Tambov in short stories]. Tambov, Tambov Derzhavin State University Publ., 392 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Воробьева Елизавета Михайловна, научный сотрудник, ассистент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-4453-2768>
Researcher ID: KBC-4759-2024
moreno_ool@mail.ru

Поступила в редакцию 26.01.2024
Одобрена после рецензирования 19.04.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Elizaveta M. Vorobeva, Researcher, Assistant of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-4453-2768>
Researcher ID: KBC-4759-2024
moreno_ool@mail.ru

Received 26.01.2024
Approved 19.04.2024
Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 94(47)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-777-790>



К истории соединения палат уголовного суда и гражданского суда в губерниях Российской империи во второй половине 1860-х гг. (на примере Воронежской губернии)

Сергей Николаевич ПОДЛЕСНЫХ 

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Тимирязева, 8
agera3@yandex.ru

Актуальность. Одним из основных вопросов переходного периода реформирования судебной системы России во второй половине 1860-х гг. является вопрос соединения палат уголовного суда и гражданского суда на губернском уровне. Цель исследования заключается, во-первых, в выявлении механизма соединения палат уголовного суда и гражданского суда в губерниях России во второй половине 1860-х гг., во-вторых, в анализе основных проблем, с которыми столкнулись судебные чиновники при соединении анализируемых учреждений.

Материалы и методы. Основными источниками исследования послужили следующие материалы: архивные дела из фондов Государственного архива Воронежской области (ГАВО); нормативно-правовые акты, сборники правил и законов; материалы периодической печати; статистические и справочные издания. Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа; историко-сравнительный метод; историко-системный метод; формально-логический метод; в статье также использовались иные методы научного познания.

Результаты исследования. Были проанализированы архивные материалы из фондов Государственного архива Воронежской области, по которым возможно восстановить механизм соединения палат уголовного суда и гражданского суда в губерниях Российской империи. На основе действующего имперского законодательства выявлены общие нормативные правила, которым следовали судебные чиновники при соединении рассматриваемых судебных учреждений во второй половине 1860-х гг. Выявлены и рассмотрены основные проблемы, с которыми столкнулись судебные чиновники при соединении палат уголовного суда и гражданского суда в Воронежской губернии.

Выводы. Механизм соединения палат уголовного суда и гражданского суда в губерниях Российской империи во второй половине 1860-х гг. конкретно нормативно прописан не был. С 26 ноября 1867 г. по 1 июля 1869 г. в Воронежской губернии судебная система находилась на переходном этапе. В этот период еще продолжали действовать дореформенные судебные учреждения, вместе с тем начинали работу новые суды: Воронежский и Острогожский окружные суды. Основной проблемой в функционировании судебных палат (в том числе объединенной палаты с 1 мая 1868 г.) на переходном этапе являлось отсутствие штатного количества судей.

Ключевые слова: Воронежская губерния, суд, судоустройство, судопроизводство, судебный корпус, палата уголовного суда, палата гражданского суда, судебная реформа 1864 г., окружной суд, министерство юстиции

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Подлесных С.Н. К истории соединения палат уголовного суда и гражданского суда в губерниях Российской империи во второй половине 1860-х гг. (на примере Воронежской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 777-790. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-777-790>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-777-790>

On the history of the connection of the criminal court and the civil court chambers' in the Russian Empire provinces in the second half of the 1860s (on the example of the Voronezh province)

Sergey N. PODLESNYKH 

Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov
8 Timiryazev St., Voronezh, 394087, Russian Federation
agera3@yandex.ru

Importance. One of the main transitional period issues of reforming the judicial system of Russia in the second half of the 1860s is connecting the chambers issue of the criminal court and the civil court at the provincial level. The purpose of the study is, firstly, to identify the mechanism of connecting the chambers of the criminal court and the civil court in the provinces of Russia in the second half of the 1860s, and secondly, to analyze the main problems faced by judicial officials when connecting the analyzed institutions.

Materials and Methods. The main sources of the research are the following materials: archival files from the funds of the State Archive of the Voronezh Region (GAVO); normative legal acts, collections of rules and laws; materials of the periodical press; – statistical and reference publications. The methodological basis of the research was both general and particular methods of scientific cognition: the method of structural analysis; the historical-comparative method; the historical-systemic method; the formal-logical method; other methods of scientific cognition were also used in the article.

Results and Discussion. Archival materials from the funds of the State archive of Voronezh region are analyzed, according to which it is possible to restore the connecting the chambers mechanism of the criminal court and the civil court in the provinces of the Russian Empire. On the basis of the current imperial legislation, the general regulatory rules that judicial officials followed when connecting the judicial institutions in question in the second half of the 1860s are revealed. The main problems faced by judicial officials when connecting the chambers of the criminal court and the civil court in the Voronezh province are identified and considered.

Conclusion. The mechanism for connecting the chambers of the criminal court and the civil court in the provinces of the Russian Empire in the second half of the 1860s was not specifically prescribed. From November 26, 1867 to July 1, 1869, the judicial system in Voronezh province was at a transitional stage. During this period, pre-reform judicial institutions still continued to operate, at the same time new courts began to work: Voronezh and Ostrogozhsky District courts.

The main problem in the functioning of the Judicial Chambers (including the united Chamber since May 1, 1868) at the transitional stage was the lack of a full-time number of judges.

Keywords: Voronezh province, court, judicial system, judicial proceedings, judicial corps, chamber of the criminal court, chamber of the civil court, judicial reform of 1864, district court, Ministry of Justice

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Podlesnykh, S.N. (2024). On the history of the connection of the criminal court and the civil court chambers' in the Russian Empire provinces in the second half of the 1860s (on the example of the Voronezh province). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 777-790. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-777-790>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Проведенная Екатериной II в 1775 г. административная реформа предусматривала деление Российской империи на губернии, которые состояли из уездов. Соответственно административно-территориальному делению государства в силу «Учреждений для управления губерний Всероссийской империи» была устроена судебная система, которая включала судебные учреждения как губернского уровня, так и уездного. К судебным учреждениям губернского уровня, в том числе, относились палата уголовного суда и палата гражданского суда¹.

Судебная система Российской империи по «Учреждениям для управления губерний Всероссийской империи» 1775 г. была запутанной и многоуровневой, подсудность дел была четко не определена, также много путанного было в самом процессуальном порядке рассмотрения конкретных дел. К середине XIX века в России назрела необходимость проведения преобразований по судебной части [1, с. 25].

Судебная реформа 1864 г. в Российской империи является одним из основных объектов научного анализа у историков, исследующих пореформенное государственное и общественное устройство России. Судебные преобразования Александра II оказали серьезное влияние на весь уклад жизни россий-

ского общества, привнеся в него элементы свободы, равенства и независимости. Одним из основных вопросов переходного периода реформирования судебной системы России (функционирования судебной системы России, деятельности судейского корпуса во второй половине 1860-х гг., когда одновременно в губерниях действовали старые судебные учреждения и новые суды) является вопрос соединения палат уголовного суда и гражданского суда.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основными источниками исследования послужили следующие материалы: делопроизводственная документация, представленная архивными делами из фондов Государственного архива Воронежской области (ГАВО). Это фонды И-2 – Воронежское губернское правление, И-167 – Воронежская палата гражданского суда, И-223 – Воронежский уездный суд; нормативно-правовые акты, сборники правил и законов: документы из Полного собрания законов Российской империи (ПСЗРИ), Свода законов Российской империи (СЗРИ), также был использован «Судебник. Сборник новых судебных законов и распоряжений по отправлению правосудия с включением личного состава новых судебных учреждений на 1866 г.»; материалы периодической печати: Воронежские губернские ведомости; статистические и справочные издания: Памятные книжки Воронежской губернии (на 1863–1864, 1865–1866 гг.),

¹ История суда и правосудия в России: в 9 т. / отв. ред. В.В. Ершов, В.М. Сырых. Т. 3. М.: Норма, 2022. С. 429.

Адрес-календарь лиц, служащих в Воронежской губернии, на 1870/1871 гг.

Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, который позволил оценить изменения в судебной системе Российской империи в 1860-е гг.; историко-сравнительный метод, с помощью которого путем сравнения данных о функционировании судебных палат, судейского корпуса, выявленных в архивных документах, делаются общие и частные выводы; историко-системный метод, который позволил в комплексе выявить и проанализировать механизм соединения палат уголовного суда и гражданского суда; формально-логический метод, который позволил проанализировать действующее законодательство Российской империи 1860-х гг.; также использовались иные методы научного познания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследователи указывают на глубокие пороки в деятельности судебных дореформенных учреждений, волокиту, взяточничество, отсутствие элементарной справедливости, формализм и бюрократизм [2, с. 21-22; 3, с. 89; 4, с. 4; 5, с. 235]. Современные историки отмечают, что «отличительной чертой российского судопроизводства являлась зависимость судов от органов государственной власти» [6, с. 87].

Судебные уставы 20 ноября 1864 г. создали единую систему судебных учреждений [7, с. 454]. По отношению к дореформенным судам новые судебные органы организовывались на иных судостроительных принципах. Судебная реформа являлась радикальной не только в силу кардинального переустройства судопроизводства и судостроительства в Российской империи. Реформа, в том числе, была направлена на изменение правосознания российских чиновников, деятелей судебной сферы, в целом подданных российского самодержца. Само собой разумеется, что подобного рода широкомасштабные пре-

образования невозможно осуществить в короткие сроки. Необходима серьезная подготовительная работа, в первую очередь, в сфере законодательства.

19 октября 1865 г. Высочайше было утверждено «Положение о введении в действие судебных уставов 20 ноября 1864 г.». В указе Правительствующему сенату от того же числа было обозначено, что «На основании Положения о введении в действие судебных уставов 20 ноября 1864 г., Уставы сии в полном их объеме ввести в течение 1866 г. в округах Санкт-Петербургской и Московской судебных палат, а в течение 4 лет, начиная с 1866 г., – во всех губерниях, управляемых по общему губернскому учреждению и в Бессарабской области»².

В соответствии с новым судебно-территориальным делением Воронежская губерния была отнесена к Харьковской судебной палате. 16 ноября 1867 г. в Харькове в торжественной обстановке была открыта Харьковская судебная палата. Старшим председателем Харьковской судебной палаты был назначен сенатор, барон Николай Егорович Торнау³. В Воронежской губернии организовывались два окружных суда: Воронежский и Острогожский, которые были торжественно открыты 26 ноября и 28 ноября 1867 г. соответственно⁴. Свою практическую деятельность эти суды начали 15 декабря 1867 г.⁵

Согласно ст. 51 «Положения о введении в действие судебных уставов 20 ноября 1864 г.» «...министру юстиции предоставляется соединять и закрывать нынешние суды первой и второй степени, с передачей их дел, в слу-

² Судебник. Сборник новых судебных законов и распоряжений по отправлению правосудия с включением личного состава новых судебных учреждений на 1866 г. СПб: Тип. Л. Демиса, 1866. С. 108.

³ Левенстим А.А. Очерк деятельности судебных учреждений Харьковского округа за истекшее тридцатипятилетие. 1867–1902. Харьков: Тип. Зильберберг и С-вья, 1903. С. 1-2.

⁴ Воронежские губернские ведомости. 1867. № 92. С. 2; Там же. № 94. С. 2.

⁵ Воронежские губернские ведомости. 1867. № 92. С. 2.

чае нужды, в другие ближайшие суды равной степени»⁶.

Информацию о закрытии каждого судебного места было предписано публиковать в Губернских ведомостях. В Воронежских губернских ведомостях такая информация была опубликована в № 50 за 1869 г.: «Воронежское губернское правление доводит до всеобщего сведения, что Воронежская палата уголовного и гражданского суда 30 июня закрыта»⁷. Камера воронежского губернского прокурора была закрыта 1 июля 1869 г.⁸

Таким образом, с 26 ноября 1867 г. по 1 июля 1869 г. в Воронежской губернии судебная система находилась на переходном этапе. В этот период еще продолжали действовать дореформенные судебные учреждения, вместе с тем входили в практическую плоскость реализации положения Судебных уставов 20 ноября 1864 г. и начинали работу новые суды: Воронежский и Острогожский окружные суды.

Нельзя не согласиться с А.А. Самсоновым, который отмечает, что судебные преобразования в губерниях проходили не так быстро, как этого хотелось реформаторам-современникам [8, с. 75]. На этот счет исследователи выделяют множество причин [9, с. 7]. Воронежская губерния не была исключением. Как показывают архивные документы, уже 2 декабря 1867 г., то есть через неделю после открытия Воронежского окружного суда, председатель этого суда Николай Густавович Принтц писал в Воронежскую палату гражданского суда: «По поручению Его превосходительства барона Торнау имею честь покорнейше просить Палату гражданского суда сообщить мне в возможной скорости свои соображения, может ли с 1 января наступающего года последовать соединение ее с Палатой уголовного суда, и какое увели-

чение личного состава присутствия и канцелярии при сем потребуется, и сколько необходимо будет прибавить денежных на содержание палаты средств»⁹.

Таким образом, со 2 декабря 1867 г. в Воронежской губернии начались подготовительные мероприятия с целью соединения палаты уголовного суда с палатой гражданского суда.

Автором проекта соединения судебных палат был председатель воронежской палаты уголовного суда Николай Иванович Сбитнев¹⁰. 7 декабря 1867 г. он направил своему коллеге, председателю воронежской палаты гражданского суда статскому советнику Трифону Филипповичу Унтилову, «Проект о соединении палат уголовного и гражданского суда Воронежской губернии».

В соответствии с названным документом в палате уголовного суда к 1 декабря 1867 г. складывалась следующая делопроизводственная картина:

- дел, готовых к докладу, – 38 (все дела заявлены к слушанию);
- за справками и за исследованием у судебных следователей дел – 70;
- всего нерешенных дел – 108;
- неисполненных решений – 1938¹¹.

Было указано, что по всем неисполненным решениям составлены ведомости, которые переданы в губернское управление согласно распоряжению ревизирующего по Высочайшему повелению сенатора барона Н.Е. Торнау.

В палате гражданского суда к 1 декабря 1867 г.:

- нерешенных апелляционных и следственных дел – 129;
- нерешенных частных дел – 113;
- всего нерешенных дел – 242;
- решенных, но неисполненных дел – 430¹².

⁶ Судебник. Сборник новых судебных законов и распоряжений по отправлению правосудия с включением личного состава новых судебных учреждений на 1866 г. С. 118.

⁷ Воронежские губернские ведомости. 1869. № 50. С. 1.

⁸ Воронежские губернские ведомости. 1869. № 54. С. 1.

⁹ ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 1.

¹⁰ ГАВО. Ф. И-2. Оп. 1. Т. 3. Д. 6621.

¹¹ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 3-4.

¹² Там же. Л. 4об.

Как показывает статистика неисполненных судебных решений, в палате уголовного суда было более чем в четыре раза больше по сравнению с палатой гражданского суда. Хотя судебная нагрузка на палату гражданского суда была более чем в два раза больше, нежели в палате уголовного суда.

В проекте о соединении палат отмечалось, что палаты уголовного суда и гражданского суда могут быть соединены в одну палату ввиду «незначительного числа оставшихся дел в палатах»¹³. К 1 декабря 1867 г. по двум палатам оставалось 350 нерешенных дел. В свою очередь указывалось, что так как «в уголовной палате дел меньше и по существу своему они удобнее перенесут ломку канцелярского распределения», то следовало бы именно палату уголовного суда присоединить к палате гражданского суда¹⁴.

Судейский корпус палаты гражданского суда к декабрю 1867 г. основательно поредел. Так, товарищ председателя палаты гражданского суда Дмитрий Александрович Калмыков¹⁵ был назначен членом Воронежского окружного суда. Заседатель от дворянства Михаил Павлович Якимов¹⁶ утвержден участковым мировым судьей¹⁷. Немного позже М.П. Якимов перейдет на должность члена Воронежского окружного суда¹⁸.

После кадровых перестановок присутствие палаты гражданского суда состояло из председателя Трифона Филипповича Унтилова¹⁹, заседателя от дворянства Михаила Николаевича Фляге²⁰. Такого количества служителей правосудия было явно недостаточно в палате, чтобы поставить точку во всех оставшихся делах. Чтобы быстрее разрешить оставшиеся дела, член Воронежского окружного суда, бывший товарищ председателя палаты

гражданского суда Д.А. Калмыков был командирован бароном Н.Е. Торнау в палату гражданского суда²¹.

В палате уголовного суда кадровый вопрос к концу 1867 г. также был непростым. Присутствие уголовной палаты состояло из следующих членов: заседатель от дворян – Илья Степанович Турбин²², товарищ председателя палаты Александр Игнатович Буциков²³ «подал в отставку и по причине болезни не присутствует в палате с 28 ноября»²⁴. Кадров в судебном корпусе уголовной палаты к концу 1867 г. явно не хватало. Фактически судебный корпус в палате уголовного суда к концу 1867 г. отсутствовал. В этой связи старший председатель Харьковской судебной палаты Н.Е. Торнау командировал в воронежскую палату уголовного суда двух судей. В качестве председателя палаты уголовного суда был командирован Николай Иванович Сбитнев, который с 28 октября 1867 г. являлся членом Харьковской судебной палаты²⁵. В качестве члена от Правительств в Воронеж был командирован Песляк²⁶. Речь, возможно, идет о Павле Семеновиче Песляке, который на 1866 г. был секретарем в I отделении палаты уголовного суда, в чине коллежский регистратор²⁷, а осенью 1868 г. был назначен на должность судебного следователя Воронежского окружного суда²⁸.

Подобная ситуация с кадрами в судебных палатах дореформенного суда к концу 1867 г. объяснялась просто. В первые годы реализации в Воронежской губернии Судебных уставов от 20 ноября 1864 г. в первую очередь кадрами было необходимо обеспе-

²¹ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 5.

²² ГАВО. Ф. И-2. Оп. 1. Т. 4. Д. 7545, 7548.

²³ ГАВО. Ф. И-2. Оп. 2. Д. 1038.

²⁴ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 5об.

²⁵ Левенстим А.А. Очерк деятельности судебных учреждений Харьковского округа за истекшее тридцатипятилетие. 1867–1902 гг. С. 96.

²⁶ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 5об.

²⁷ Памятная книжка Воронежской губернии на 1865–1866 гг. Воронеж: Тип. Воронеж. губ. правления, 1866. С. 446–447.

²⁸ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 11021.

¹³ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 4об.

¹⁴ Там же. Л. 4об.-5.

¹⁵ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 11015.

¹⁶ Там же. Д. 10985.

¹⁷ Там же. Д. 7937. Л. 5.

¹⁸ Адрес-календарь лиц, служащих в Воронежской губернии на 1870/1871 гг. Губернские учреждения. Воронеж, 1871. С. 370.

¹⁹ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 11002.

²⁰ Там же. Д. 10985.

чить новые судебные учреждения: мировые суды, окружные суды, судебные палаты. Дореформенные суды, хотя еще и действовали, но теперь внимание со стороны министерства юстиции к ним было минимальным. Как показывают архивные материалы, палаты гражданского суда и уголовного суда были одним из источников кадрового обеспечения для новых судов. В свою очередь командирование судей из судебных палат, образованных по судебным уставам 1864 г., в дореформенные судебные учреждения был возможен потому, что новые судебные учреждения, в частности, Харьковская судебная палата еще не была загружена судейской работой.

Чтобы проиллюстрировать кадровую чехарду в судейском корпусе после открытия окружных судов в Воронежской губернии, обратимся к следующему архивному документу – письму от 9 декабря 1867 г. председателя Воронежского окружного суда Н.Г. Принтца в адрес воронежской палаты гражданского суда:

«1 декабря за № 404 я уведомил Палату, что по поручению Сенатора Барона Торнау мною предложено члену Окружного суда Г-ну Шаркову²⁹ принять участие в окончании старых дел на правах члена присутствия вместо Г. Калмыкова. 5-го же сего декабря Сенатор Барон Торнау поручил мне командировать Г. Шаркова в Воронежскую палату уголовного суда для занятий, о чем мною уже и предложено Г. Шаркову.

Сообщая о сем, имею честь уведомить Палату гражданского суда, что по поручению ревизирующего Сенатора мною вместо вместе с сим, взамен Г. Шаркова, командировается для участия в окончании производящихся в Палате дел Член Окружного суда Ридман, который и будет оставаться в палате впредь до прибытия к месту служения Члена Окружного суда Давыдова, имеющего заменить Г. Ридмана в занятиях по Гражданской палате. Отозвание же Г. Калмыкова, о коем сообщено Палате 1-го сего декабря за № 404, остается в своей силе».³⁰

²⁹ ГАВО. Ф. И-2. Оп. 1. Т. 4. Д. 8191.

³⁰ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 8-8об.

До введения в действие судебных уставов 1864 г. в палатах уголовного суда и гражданского суда если и были вакансии на должностях судейского корпуса, то это были единичные, как правило, вакансии. Так, к примеру, в 1864 г. была вакантной должность председателя воронежской палаты уголовного суда³¹. Масштабные кадровые передвижения в судейском корпусе начались с открытия в 1866 г. первых судебных палат: Санкт-Петербургской и Московской. Судейских кадров действительно остро не хватало. Дело доходило даже до того, что один судья одновременно отправлял правосудие и в дореформенном суде, и в новых судебных учреждениях. Так, к примеру, член окружного суда Владимир Дмитриевич Давыдов присутствовал в палате уголовного и гражданского суда, «в дни же заседания, то есть по вторникам и пятницам, присутствует и в окружном суде, где поручаются ему и дела для доклада, и составление определений»³². Председательствующий весной 1868 г. в палате уголовного суда Николай Поликарпович Шарков был членом Воронежского окружного суда.

Таким образом, первостепенное значение после открытия первых судебных палат в России имело наполнение судейскими кадрами новых судебных учреждений. В этой связи часть судей была перемещена из старых судов в новые. Однако нехватка кадров в дореформенном судейском корпусе тормозила процесс завершения рассмотрения старых дел, а также, в случае необходимости, их передачу в новые суды. Получался своеобразный замкнутый круг. В старых судах к моменту открытия судебных палат, окружных судов и мировых судов скопилось большая масса нерешенных дел. Только по одной Воронежской губернии и только по двум палатам к декабрю 1867 г. таких дел, как мы отмечали выше, было 350. Настоящая беда складывалась с исполнением судебных ре-

³¹ Памятная книжка Воронежской губернии на 1863–1864 гг. Воронеж: Тип. Воронеж. губ. правления, 1864. С. 182.

³² ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 52об.

шений, по двум палатам числилось 2368 решений, которые ждали своего исполнения³³.

По проекту о соединении палат предлагалось личный состав присутствия объединенной палаты сформировать следующим образом:

- председатель палаты – Трифон Филиппович Унтилов;
- товарищ председателя – вакансия;
- заседатели от дворянства – Илья Степанович Турбин, Михаил Николаевич Фляге;
- член от Правительства Песляк.

Таким образом, предполагалось, что судебный корпус объединенной палаты гражданского и уголовного суда будет состоять из пяти членов.

Канцелярия объединенной палаты формировалась на базе канцелярии палаты гражданского суда. К действующему составу канцелярии палаты гражданского суда по проекту о соединении палат прибавлялся один секретарь, два столоначальника, протоколист, три помощника и двенадцать писцов. Распределение дел соединенной палаты по столам возлагалось на председателя палаты³⁴.

Сенатский указ «О соединении палат уголовного и гражданского суда в Воронежской губернии» последовал 4 марта 1868 г. В нем приводилось нормативное основание соединения палат и отмечалось, что «...ввиду незначительного числа нерешенных дел, остающихся ныне в производстве Воронежских судебных палат, он, управляющий Министерством юстиции, признал необходимым приступить ныне к сосредоточению делопроизводства Воронежских палат уголовной и гражданской в одной Судебной палате, с присвоением оной ...наименования Воронежской палаты уголовного и гражданского суда»³⁵.

В указе Сената не сообщалось, в какие сроки необходимо соединить судебные палаты Воронежской губернии.

Ввиду того, что объединенная палата создавалась на базе палаты гражданского суда, то палата уголовного суда должна была в установленный срок передать в палату гражданского суда архив, текущие дела, канцелярскую документацию. Окончательным сроком передачи всей документации в палату гражданского суда было назначено 30 апреля 1868 г. Наблюдение за передачей всей документации было возложено на председателей судебных палат³⁶.

По сути, учитывая схему объединения судебных палат, фактически можно говорить не о соединении палат, а о присоединении палаты уголовного суда к палате гражданского суда.

Денежное довольствие в объединенной палате предполагалось установить следующее:

- председателю палаты – 1749 руб. 30 коп.;
- товарищу председателя – 1077 руб. 79 коп.;
- двум дворянским заседателям – 862 руб. 22 коп.;
- командированному от Правительства члену палаты – 1000 руб.;
- двум секретарям (вместе со столовыми деньгами) – 1371 руб. 92 коп.³⁷

На канцелярию и канцелярские расходы объединенной палаты предлагалось отпустить 5122 руб. 60 коп.³⁸

Автор проекта объединения судебных палат, учитывая предполагаемые штат соединенной палаты и жалованье членов присутствия и канцелярских чиновников, полагал, что данное обстоятельство «...достаточно обеспечивает скорое окончание производящихся в палате дел, а потому в замещении вакансии товарища председателя и не представляется особенной надобности»³⁹.

10 апреля 1868 г. председательствующий в палате уголовного суда Н.П. Шарков в письме председателю палаты гражданского

³³ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 4-5.

³⁴ Там же. Л. 6-6об.

³⁵ Сенатский указ «О соединении палат уголовного и гражданского суда в Воронежской губернии» от 4 марта 1868 г. // ПСЗРИ. Собрание II. Отделение I. Т. XLIII. № 45570. С. 238.

³⁶ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 9.

³⁷ Там же. Л. 21об.

³⁸ Там же. Л. 21об.

³⁹ Там же. Л. 22.

суда Трифону Филипповичу Унтилову отмечал, что «...Уголовная палата сделала распоряжение о приготовлении к передаче в Гражданскую палату дел сначала архивных, потом решенных, по которым еще приговоры не приведены в исполнение, и, наконец, дел производящихся, подлежащих решению. Часть дел первого и второго рода уже приведена в порядок, так что на этой неделе возможно приступить к передаче их в Гражданскую палату»⁴⁰. Н.П. Шарков просил своего коллегу назначить чиновников для принятия дел, подлежащих передаче в палату гражданского суда. Председатель палаты уголовного суда также сообщал, что «архив и дела Уголовной палаты» будут передаваться следующим образом:

- архив – архивариусом Меркуловым;
- дела по г. Воронеж и Воронежскому уезду – столоначальником Пупышевым;
- дела по уездам Острогожскому, Бобровскому, Новохоперскому и Валуйскому – столоначальником Максимовым;
- дела по уездам Нижнедевицкому, Землянскому и Бирюченскому – столоначальником Бельским;
- дела по уездам Богучарскому, Павловскому, Коротоякскому, Задонскому, дела следственные о преступлениях по должности – и.д. столоначальника Казьминым;
- дела об определении и увольнении чиновников и по частным производствам – столоначальником Матвеевым;
- протоколы, журналы и денежная отчетность – протоколистом Шубиным⁴¹.

В канцелярию объединенной палаты «за излишеством» не вошли 20 чиновников, служивших в канцелярии палаты уголовного суда⁴², в том числе секретарь, титулярный советник Иван Михайлович Левкович, который на 1866 г. был начальником следственного стола в воронежской палате уголовного суда⁴³.

⁴⁰ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 26.

⁴¹ Там же. Л. 26об.

⁴² Там же. Л. 33-33об.

⁴³ Памятная книжка Воронежской губернии на 1865–1866 гг. С. 448.

27 апреля 1868 г. канцелярия министерства юстиции в своем письме обозначала председателю палаты гражданского суда Т.Ф. Унтилову пофамильно состав судейского корпуса объединенной палаты:

- председатель палаты – статский советник Трифон Филиппович Унтилов;
- товарищ председателя – мировой посредник Воронежского уезда титулярный советник Михаил Николаевич Нечаев⁴⁴;
- заседатели – надворный советник Илья Степанович Турбин, губернский секретарь Песляк⁴⁵.

Т.Ф. Унтилову поручалось образовать канцелярию соединенной палаты «из лучших чиновников Воронежских уголовной и гражданской палат, в том размере, который определен ныне действующими штатами для одной уголовной палаты». Вместе с тем Трифону Филипповичу предписывалось войти с представлением к местному губернатору об оставлении за штатом оказавшихся излишними чинов канцелярии⁴⁶. Ст. 54 «Положения о введении в действие судебных уставов 20 ноября 1864 г.» фиксировала, что «чины закрываемых судебных мест, не получившие назначения, оставляются за штатом, с производством им жалованья или единовременных выдач, на основании правил, постановленных в ст. 1012 т. III Уст. о службе по опред. от Прав»⁴⁷.

Соединение палаты уголовного суда с палатой гражданского суда, как следует из рапорта председателя палаты уголовного и гражданского суда на имя министра юстиции, последовало 1 мая 1868 г.⁴⁸ В этой связи последним днем существования судебных палат в Воронежской губернии, учрежденных в соответствии с реформой 1775 г., необходимо считать 30 апреля 1868 г. Как видим, объединить судебные палаты к 1 января

⁴⁴ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 11020.

⁴⁵ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 46.

⁴⁶ Там же. Д. 7937. Л. 46об.

⁴⁷ Судебник. Сборник новых судебных законов и распоряжений по отправлению правосудия с включением личного состава новых судебных учреждений на 1866 г. С. 118.

⁴⁸ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 44.

1868 г., как это предполагалось, у судебных властей в Воронежской губернии не получилось. Первой причиной этому являлась проблема с судебскими кадрами.

Некоторое количество судебных дел упраздненных судебных учреждений проходили ревизию чиновников министерства юстиции. 15 мая 1868 г. министерство юстиции направило председателю Воронежской палаты уголовного и гражданского суда письмо, в котором перечислялись стандартные упущения во исполнение указов Сената:

Упущения эти заключались в следующем.

«1. Подлинные дела присылались без оберток и без описей; бумаги в них оказывались неподшитыми или подшитыми не в хронологическом порядке, а некоторых бумаг, значащихся по описям, вовсе при деле не оказалось; самые описи составлены часто неполно, с неверными отметками, без подтверждения итогов листам и без подписи делопроизводителей.

2. Передавалось значительное число бумаг, поступивших задолго до упразднения Судебного места, но не подложенных к производствам, к которым оные относились; в числе таких бумаг оказывались нерешенные дела и указы Сената, требовавшие немедленного исполнения, а также бумаги по таким делам, которые не были доставлены из упраздненного Судебного места.

3. В делах, показанных решенными, но не приведенными в исполнение, весьма часто не оказывалось подлинных протоколов, и некоторые неправильно отнесены к решенным.

4. В весьма многих делах, показанных решенными, находились черновые журналы, но без означения, было ли исполнено постановление Судебного места, или нет.

5. Производства по делам, по которым решения не приведены в исполнение, оказывались часто без описей.

6. Судебные места 2-й степени не доставляли отпусков делам, отправленным в Сенат, а равно сведений о делах, находящихся у судебных следователей»⁴⁹.

⁴⁹ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 47-47об.

Все замечания министерства юстиции касались канцелярской работы, где основными должностными лицами выступали секретари судебных палат. Отмечалось, что «описи, при которых препровождались дела как решенные, так и нерешенные, составлялись небрежно и неполно»⁵⁰. Само собой разумеется, что в любом случае за все упущения в судебной палате нес ответственность председатель палаты. В Своде законов Российской империи, 1857 г., Т. II. Ч. I, в примечании к ст. 2378 указывалось, что «председатели судебных палат, при вступлении в их должность, обязаны всегда удостоверяться в числе нерешенных дел и неисполненных решений, для наблюдения за движением тех и других, под опасением личной ответственности за неприведение в надлежащую известность и неисправление, по возможности, упущений их предместников»⁵¹. Необходимо констатировать отсутствие должного контроля со стороны председателей судебных палат и их товарищей за работой канцелярии.

Далее министр юстиции граф К.И. Пален продолжал в своем письме: «...1) означенные выше упущения не могут быть оправдываемы потому, что на передачу дел назначался срок совершенно достаточный, а некоторые из сих упущений свидетельствуют о несоблюдении в упраздненных местах правил канцелярского порядка во время производства дел; 2) Судебные места, в которые переданы дела в указанном виде, поставлены в необходимость приводить оные в порядок; вместо окончания дел возбуждалась переписка для разъяснения встречаемых беспорядков, и обстоятельство это не может не иметь влияния на правильное течение дел, замедляя разрешение оных в ущерб частных интересов, и 3) некоторые из этих упущений представляли особую важность, как, например, неимение при делах подлинных протоколов, вследствие чего решенные дела могут быть еще раз решены...»⁵².

⁵⁰ Там же. Л. 47об.

⁵¹ Учреждение палат уголовного и гражданского суда // СЗРИ. 1857. Т. II. Ч. I. № 2376. С. 475.

⁵² ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 47об.

На указанные замечания министра юстиции от 15 мая 1868 г. председатель палаты уголовного и гражданского суда Т.Ф. Унтилов подал подробный рапорт. Данный документ представляет особый интерес для исследователей, так как содержит оценки проблем деятельности судебных палат в губерниях Российской империи на переходном этапе самым судебным сообществом. В этой связи приведем рапорт Т.Ф. Унтилова полностью.

«Во исполнение предписания Вашего Сиятельства от 11 марта за 83506, представляя при сем ведомости о числе дел, доложенных присутствию по гражданской и уголовной палате, в течение минувшего апреля месяца имею честь почтительнейше доложить: 1-е) что если правила по положению 11 октября 1865 г.⁵³ в отношении приготовления дел к докладу и самого доклада, а равно и составления протоколов, большей частью не исполняются, то причиною тому, что гражданская палата с последних трех месяцев прошлого года не имела полного количества членов. Так, дворянский заседатель Якимов (ныне мировой судья) 29 сентября заболел, по выздоровлению поступил прямо в новую свою должность. В ноябре месяце товарищ председателя, Г. Калмыков, назначен членом Воронежского окружного суда, и когда присутствующими остался я и дворянский заседатель Флагге⁵⁴, ныне оставшийся без назначения, то я ходатайствовал у Г. председателя окружного суда об оставлении г. Калмыкова; был заменен членом Окружного суда г. Ридман, а чрез недолгое время Г. Ридман заменен членом же Окружного суда Г. Давыдовым, который и в настоящее время присутствует в палате, в дни же заседания, то есть по вторникам и пятницам, присутствует и в окружном суде, где поручаются ему и дела для доклада, и составление определений; другой

член, бывший дворянский заседатель Флагге наблюдал за нотариальной и казначейской частью, за приемом ежедневно поступающих пошлин и разных сумм и текущей перепиской. А потому оба эти члена не всегда могли иметь время для приготовления всех дел к докладу. В таком находясь положении и желая не останавливать скорое течение дел, и руководствуясь 39 ст. положения 11 октября 1865 г., я доклад дел возлагал более на секретаря Палаты, так как, по моим соображениям, при назначении доклада всех дел членам не предвиделся тот успех решения оных, какой показывают результаты прошлого и первой трети сего года, а именно: в прошлом году за палатой не осталось, как и по годовому отчету значится, ни одного дела, а за справками только 194 дела, к 1-му же мая сего года за палатой не доложенных 55 дел, а вообще всех с вступившими в течение 4-х месяцев 808, осталось дел 213, 2) что в настоящее время, то есть с 1 мая, хотя судебные палаты соединены, но члены остаются в том же числе, и именно: председатель, дворянский заседатель Уголовной палаты Турбин и член Окружного суда Г. Давыдов; другой же, назначенный от правительства к исправлению должности заседателя по Уголовной палате, Г. Песляк, настоятельно испросил 28-дневный отпуск в Киевскую губернию к отцу своему (по его словам), находящемуся ныне в тяжелой болезни; а до соединения палат в Уголовной третий член, в качестве председателя, находился член Окружного суда Г. Шарков; назначенный же ныне товарищ председателя, Г. Нечаев, в должность еще не вступал»⁵⁵.

Основной упор в своем рапорте председатель судебной палаты Т.Ф. Унтилов делал на кадровую составляющую в работе подотчетного ему учреждения. Некоторые члены присутствия отправляли правосудие в двух судебных учреждениях, как В.Д. Давыдов. Несвойственной члену присутствия работой занимался дворянский заседатель М.Н. Фляге. Соединенная палата (с 1 мая 1868 г.) не

⁵³ Речь о Высочайше утвержденном мнении Государственного Совета «Об изменении и дополнении статей Свода Законов, касающихся судопроизводства и делопроизводства в нынешних судебных местах» от 11 октября 1865 г. // ПСЗРИ. Собрание II. Т. XL. Отделение II. № 42548. С. 29-40.

⁵⁴ Имеется в виду Михаил Николаевич Фляге.

⁵⁵ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 52.

имела по факту нужного количества членов присутствия, как это закреплялось по штату. Данные обстоятельства снижали скорость и качество рассмотрения дел. Некоторое количество дел было приостановлено ввиду того, что полицейские органы в установленные сроки не выполняли требований палаты уголовного и гражданского суда. По этой причине председатель палаты просил содействия у губернатора при разрешении дел, «имеющих остановку за невыполнением требований Палаты по тем делам уездными полицейскими управлениями Воронежской губернии»⁵⁶.

Все же рассмотрение некоторых судебных дел, которые начинались в старых судах, переносилось в окружные суды и затягивалось на несколько лет. Показательным судебным делом переходного периода, которое затянулось более чем на пятнадцать лет, является дело о взыскании долга с воронежского купца Пуговишниковова. Данное дело имело начало в Бобровском уезде Воронежской губернии в январе 1863 г., прошло через палату гражданского суда, а завершилось 15 декабря 1878 г. в Воронежском окружном суде за давностью⁵⁷.

ВЫВОДЫ

Конкретного механизма, правил соединения палат уголовного суда и гражданского суда законодателем прописано не было. В этой связи в губерниях Российской империи судебными чиновниками разрабатывались проекты о соединении палат уголовного суда и гражданского суда. В Воронежской губернии такой проект был разработан судьей Н.И. Сбитневым (член Харьковской судебной палаты), который с 28 октября 1867 г. был командирован в Воронежскую палату уголовного суда в качестве ее председателя.

С 26 ноября 1867 г. (открытие Воронежского окружного суда) по 1 июля 1869 г. (закрытие Воронежской палаты уголовного и гражданского суда) в Воронежской губернии судебная система находилась на переходном этапе. В этот период еще продолжали действовать дореформенные судебные учреждения, вместе с тем входили в практическую плоскость реализации положения Судебных уставов 20 ноября 1864 г. и начинали работу новые суды: Воронежский и Острогожский окружные суды. Как показывают архивные документы, основной проблемой в функционировании судебных палат (в том числе объединенной палаты с 1 мая 1868 г.) на переходном этапе являлось отсутствие штатного количества судей.

⁵⁶ ГАВО. Ф. И-167. Оп. 2. Д. 7937. Л. 56.

⁵⁷ ГАВО. Ф. И-223. Оп. 1. Д. 6а. Л. 170-170об.

Список источников

1. Шишова М.Ф. Судебная реформа 1864 года: ее достоинства и недостатки // Вопросы российского и международного права. 2022. Т. 12. № 2А. С. 24-30. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.89.74.003>, <https://elibrary.ru/tekkes>
2. Большакова В.М. Предпосылки и причины судебных преобразований в Российской империи в 1864 году и Российской Федерации в конце XX – начале XXI века // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2019. № 2. С. 18-27. <https://elibrary.ru/fcgryg>
3. Белкин П.А. Влияние судебной реформы 1864 года на правосознание общества второй половины XIX века // Актуальные проблемы развития российского законодательства и практика его применения: сб. науч. ст. по результатам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Ижевск, 2022. С. 83-105. <https://elibrary.ru/tuximb>
4. Карнишина Н.Г. Судебная система Российской империи в середине XIX века (к 150-летию принятия судебных уставов 1864 года) // Российская судебная реформа: история и современность (к 150-летию принятия судебных уставов 1864 года): сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2015. С. 3-10. <https://elibrary.ru/twgjvh>

5. Тростянский А.Г. Судебная система дореформенной провинциальной России в 1840–1860-х гг. (по материалам Самарской и Пензенской губерний) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 7 (87). С. 234–240. <https://elibrary.ru/msvjtp>
6. Цыкунов Г.А. Предпосылки и проведение судебной реформы 1864 г. // Глаголь правосудия. 2014. № 2 (8). С. 86–89. <https://elibrary.ru/vhmekf>
7. Упоров И.В. Судейский статус по учреждению судебных установлений 1864 года // Наукосфера. 2023. № 1-2. С. 453–457. <https://elibrary.ru/lkjrjk>
8. Самсонов А.А. От дореформенного суда к пореформенному: законодательство и юридическая практика в переходный период с 1864 по 1870 гг. (на материалах Новгородской губернии) // Новгородика-2015. От «Правды Русской» к российскому конституционализму: материалы 5 Междунар. науч. конф. Великий Новгород, 2016. С. 71–78. <https://elibrary.ru/yryzsb>
9. Гриб В.В. Влияние судебной реформы 1864 г. на правосознание русских юристов // Российский судья. 2003. № 12. С. 7–9. <https://elibrary.ru/ooszmb>

References

1. Shishova M.F. (2022). The judicial reform of 1864: advantages and drawbacks. *Voprosy rossiiskogo i mezhdunarodnogo prava = Matters of Russian and International Law*, vol. 12, no. 2A, pp. 24–30. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2022.89.74.003>, <https://elibrary.ru/tekkes>
2. Bol'shakova V.M. (2019). Predposylki i prichiny sudebnykh preobrazovaniy v Rossiiskoi imperii v 1864 godu i Rossiiskoi Federatsii v kontse XX – nachale XXI veka [Prerequisites and reasons for judicial transformations in the Russian Empire in 1864 and the Russian Federation in the late twentieth and early twenty-first centuries]. *Istoriko-pravovye problemy: novyi rakurs = Historical-Legal Problems: the New Viewpoint*, no. 2, pp. 18–27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fcgryg>
3. Belkin P.A. (2022). The impact of the judicial reform of 1864 on the legal consciousness of society in the second half of the 19th century. *Sbornik nauchnykh statei po rezul'tatam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye problemy razvitiya rossiiskogo zakonodatel'stva i praktika ego primeneniya»* [Collection of Scientific Articles on the Results of All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Current Problems of the Development of Russian Legislation and the Practice of its Application”]. Izhevsk, pp. 83–105. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tuximb>
4. Karnishina N.G. (2015). The juridical system of Russian Empire to the middle of XIX century (to the 150 year of juridical statutes of 1864). *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rossiiskaya sudebnaya reforma: istoriya i sovremennost' (k 150-letiyu prinyatiya sudebnykh ustavov 1864 goda)»* [Collection of Articles of International Scientific and Practical Conference “Russian Judicial Reform: History and Modernity (on the 150th Anniversary of the Adoption of Judicial Statutes in 1864)”]. Penza, pp. 3–10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/twgjvh>
5. Trostyanskii A.G. (2010). The judicial system of the pre-reform provincial Russia in 1840–1860 (according to materials of Samara and Penza provinces). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 7 (87), pp. 234–240. (In Russ.) <https://elibrary.ru/msvjtp>
6. Tsykunov G.A. (2014). Conditions and carrying out of judicial reform in 1864. *Glagol' pravosudiya = Glagol of Justice*, no. 2 (8), pp. 86–89. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vhmekf>
7. Uporov I.V. (2023). Judicial status by institution judicial establishments of 1864. *Naukosfera* [The Science Sphere], no. 1-2, pp. 453–457. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lkjrjk>
8. Samsonov A.A. (2016). Ot doreformennogo suda k poreformennomu: zakonodatel'stvo i yuridicheskaya praktika v perekhodnyi period s 1864 po 1870 gg. (na materialakh Novgorodskoi gubernii) [From the Pre-Reform Court to the post-Reform court: legislation and legal practice in the transitional period from 1864 to 1870. (based on the materials of the Novgorod province)]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Novgorodika-2015. Ot «Pravdy Russkoi» k rossiiskomu konstitutsionalizmu»* [Proceedings of 5th International Scientific Conference “Novgorodika-2015. From the “Russian Truth” to Russian Constitutionalism”]. Veliky Novgorod, pp. 71–78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yryzsb>

9. Grib V.V. (2003). Vliyanie sudebnoi reformy 1864 g. na pravosoznanie russkikh yuristov [The influence of the judicial reform of 1864 on the legal consciousness of Russian lawyers]. *Rossiiskii sud'ya = Russia Judge*, no. 12, pp 7-9. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ooszmb>

Информация об авторе

Подлесных Сергей Николаевич, кандидат юридических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Российская Федерация,

<https://orcid.org/0009-0001-2613-5777>

agera3@yandex.ru

Поступила в редакцию 07.03.2024

Получена после доработки 04.04.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Sergey N. Podlesnykh, PhD (Law), Associate Professor of Social and Humanitarian Sciences Department, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0001-2613-5777>

agera3@yandex.ru

Received 07.03.2024

Revised 04.04.2024

Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 94(47).081

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-791-805>



Организационные особенности проведения реформы местного самоуправления 1870 г. в уездных городах Центрального Черноземья (на примере Тамбовской губернии)

Вадим Вадимович КУЗНЕЦОВ 

ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел России»
394065, Российская Федерация, г. Воронеж, просп. Патриотов, 53
vvk.vspu@yandex.ru

Актуальность. Города в российской истории всегда отличались особым социальным, политическим, экономическим и культурным статусом, что проявлялось и во внутриорганизационных аспектах. Почти два с половиной века насчитывается отечественному городскому самоуправлению, которое прошло через многие модернизационные ступени и стало важным социально-политическим институтом на местах. В этой связи вопросы преемственности и традиций в его развитии сохраняют свою значимость. Целью исследования является выявление и анализ организационных особенностей проведения городской реформы 1870 г. в уездах Центрального Черноземья.

Материалы и методы. Источниковую основу исследования составили материалы Государственного архива Тамбовской области и опубликованные издания Тамбовского губернского статистического комитета. Для описания механизмов нормативного регулирования городского самоуправления привлекались различные правовые акты. Методологическую основу исследования составили принципы объективности, историзма и системности.

Результаты исследования. Процесс реализации реформы городского самоуправления 1870 г. в губерниях Центрального Черноземья растянулся на несколько лет и в основном был завершен только в 1873 г. Такая ситуация объяснялась рядом причин: во-первых, закон не содержал норм, ориентированных на переход от старой системы городского управления к новой, во-вторых, законодатель не устанавливал жестких временных рамок, связанных с осуществлением реформы, в-третьих, сами городские общества тормозили процесс реорганизации местного самоуправления, допуская многочисленные ошибки в процедурных порядках и внутренние разногласия в среде выборщиков.

Выводы. Формирование новой системы самоуправления в уездных городах Центрального Черноземья имело ряд общих узаконенных и произвольных особенностей. «Отложенный» порядок введения в действие закона позволил организовать выборы в губернских центрах и сформировать практику работы надзорных органов. В некоторых городах реализация реформы замедлялась из-за некомпетентности представителей городских обществ, причастных к модернизации органов самоуправления. Наконец, цензовая политика государства и неотлаженный механизм выдвижения кандидатов послужили основанием серьезной конкурентной борьбы и многочисленных жалоб, которые затягивали процесс.

Ключевые слова: местное самоуправление, городские думы, городские управы, уездные города, Центральное Черноземье, Великие реформы, городская реформа

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Кузнецов В.В. Организационные особенности проведения реформы местного самоуправления 1870 г. в уездных городах Центрального Черноземья (на примере Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 791-805. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-791-805>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-791-805>

Organizational features of the reform of local self-government in 1870 in the county towns of the Central Chernozem region (on the example of the Tambov province)

Vadim V. KUZNETSOV 

Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia
53 Patriotov Ave., Voronezh, 394065, Russian Federation
vvk.vspu@yandex.ru

Importance. Cities in Russian history have always been distinguished by their special social, political, economic and cultural status, which was also manifested in internal organizational aspects. For almost two and a half centuries, there has been a domestic city government, which has gone through many modernization stages and has become an important socio-political institution in the field. In this regard, the issues of continuity and traditions in its development remain important. The purpose of the study is to identify and analyze the organizational features of the urban reform of 1870 in the counties of the Central Chernozem region.

Materials and Methods. The source basis of the study is the materials of the State Archive of Tambov region and published publications of the Tambov Provincial Statistical Committee. Various legal acts are used to describe the mechanisms of regulatory regulation of urban self-government. The methodological basis of the research is based on the principles of objectivity, historicism and consistency.

Results and Discussion. The process of implementing the reform of urban self-government in 1870 in the provinces of the Central Chernozem region lasted for several years and was mostly completed only in 1873. This situation was explained by a number of reasons: firstly, the law did not contain norms aimed at the transition from the old system of urban governance to the new one, secondly, the legislator did not set a strict time frame related to the implementation of the reform, thirdly, urban societies themselves slowed down the process of reorganizing local government, making numerous mistakes in procedural. There are internal disagreements among the electors.

Conclusion. The formation of a new system of self-government in the county towns of the Central Chernozem region had a number of common legalized and arbitrary features. The “delayed” procedure for the enactment of the law made it possible to organize elections in provincial centers and form the practice of work of supervisory authorities. In some cities, the implementation of the reform was slowed down due to the incompetence of representatives of urban societies involved in the modernization of local governments. Finally, the censorship policy of the state and the unsettled mechanism for nominating candidates served as the basis for serious competition and numerous complaints that delayed the process.

Keywords: local government, city councils, city councils, county towns, Central Chernozem region, Great reforms, urban reform

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Kuznetsov, V.V. (2024). Organizational features of the reform of local self-government in 1870 in the county towns of the Central Chernozem region (on the example of the Tambov province. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 791-805. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-791-805>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Города в российской истории всегда отличались особым социальным, политическим, экономическим и культурным статусом, что проявлялось и во внутриорганизационных аспектах. Почти два с половиной века насчитывается отечественному городскому самоуправлению, которое прошло через многие модернизационные ступени и стало важным социально-политическим институтом на местах. В этой связи вопросы преемственности и традиций в его развитии сохраняют свою значимость.

Особое внимание ученых традиционно привлекает эволюция самоуправления в период Великих реформ. При этом если законодательство, регламентировавшее городское самоуправление во второй половине XIX – начале XX века, а также его реализация в столичных и ряде крупных губернских городов изучены достаточно полно, то эволюция самоуправления большинства уездных центров продолжает нуждаться в дополнительных специальных исследованиях.

Формирование и деятельность органов городского самоуправления в губерниях Центрального Черноземья характеризовались в работах А.К. Семенова [1–3], А.А. Терещенко [4–6], А.И. Чвикалова¹, П.А. Попова [7], Л.Ф. Писарьковой [8] и др. Самоуправлению в городах Тамбовской губернии посвящены исследования А.М. Блудова [9; 10],

О.М. Зайцевой [11]. В то же время в истории городского самоуправления Центрального Черноземья по-прежнему остается немало слабоизученных и дискуссионных проблем, в том числе касающихся организационных особенностей введения в действие Городового положения 1870 г. в уездных городах.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниковую основу исследования составили материалы Государственного архива Тамбовской области, в особенности дела, вошедшие в состав объединенного фонда 24 «Тамбовское губернское по земским и городским делам присутствие», и опубликованные издания Тамбовского губернского статистического комитета. Для описания механизмов нормативного регулирования городского самоуправления привлекались различные правовые акты, в первую очередь Городовое положение 1870 г.

Методологическую основу исследования составили принципы объективности, историзма и системности. Принцип объективности требует получения истинного знания о городском самоуправлении на основе всей совокупности достоверных данных, нацеливает на недопустимость политико-идеологической предвзятости в объяснениях и обобщениях. Принцип историзма побуждает изучать городское самоуправление в развитии, с учетом исторической ситуации в стране и регионе. Системный подход позволяет осуществить углубленный анализ городского самоуправления как целостной системы, обладающей строением, структурой, выполняющей определенные функции. Это позво-

¹ Чвикалов А.И. Учреждения общественного самоуправления (земское и городское) в губерниях Центрального Черноземья России во второй половине XIX – начале XX в.: организационный и социальный аспекты: дис. ... д-ра ист. наук. Воронеж, 2017. 701 с.

лило раскрыть внутренние механизмы функционирования городского самоуправления, установить взаимосвязи составлявших его компонентов и взаимодействие с другими социальными системами.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коренные социально-экономические преобразования российской действительности, запущенные с отменой крепостного права, определили необходимость реформирования значимой части системы публичной власти. Модернизации должны были подвергнуться в первую очередь те государственные и социальные институты, которые функционировали на местах. В Указе Правительствующему Сенату Александр II писал, что нормы о городском общественном управлении, установленные Екатериной II, утратили свою актуальность спустя почти столетие и, более того, после реформ, начатых в 1861 г., поэтому должны быть заменены новым законом².

16 июня 1870 г. было утверждено Городовое положение (далее – Положение), однако, процесс введения его в действие растянулся на несколько лет и в основном был завершен только в 1873 г. Такая ситуация объяснялась рядом причин: во-первых, закон не содержал норм, ориентированных на переход от старой системы городского управления к новой, во-вторых, законодатель не устанавливал жестких временных рамок, связанных с осуществлением реформы, в-третьих, сами городские общества тормозили процесс реорганизации местного самоуправления, допуская многочисленные ошибки в процедурных порядках и внутренние разногласия между избирателями.

На основании Указа Правительствующего сената от 15 июля 1870 г. за № 33708 Тамбовское губернское правление направило в городские думы и прочие присутственные места экземпляры Положения и опубликовало его текст в «Тамбовских губернских ведомостях» от 12 августа 1870 г. № 32, с этого

² Городовое положение с объяснениями. Спб., 1870. С. 189.

момента в губернии фактически начался процесс формирования новой системы городских органов местного самоуправления³.

Указ Александра II Правительствующему сенату определял три этапа начала реформы. В 45 губернских и областных городах, в том числе Тамбове, нормы Положения должны были вводиться незамедлительно после его утверждения⁴. В Санкт-Петербурге, Москве и Одессе устанавливалась полугодовая отсрочка с целью частичного изменения и дополнения текста Положения с учетом индивидуальных предложений этих городов⁵. Для прочих городов и посадов губерний, управляемых по общему учреждению, исключая Западные и не упомянутые выше города и посады Восточной и Западной Сибири и Бессарабской области, Положение вводилось в «ближайший по возможности срок» с учетом местных особенностей и по усмотрению министра внутренних дел⁶. Таким образом, 11 уездных городов (и 1 заштатный город Кадом) Тамбовской губернии должны были получить разрешение для начала переустройства самоуправления по новому образцу.

Порядок такого согласования определен не был, но предполагал логику взаимодействия с центральными органами через губернатора. Дополнительным участником указанной процедуры стали новообразованные органы – губернские по городским делам присутствия (далее – Присутствия). Они учреждались в соответствии со ст. 11 Положения и указом правительствующего сената от 19 августа 1870 г. № 38357⁷. Действовали под общим наблюдением министра внутренних дел, как элемент губернского аппарата управления.

В материалах архивных дел встречаются два порядка согласования: «снизу» и «сверху». Так, в большинстве случаев городские

³ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 158. Оп. 1. Д. 7. Л. 1.

⁴ Городовое положение с объяснениями. С. 189.

⁵ Там же. С. 190, 191.

⁶ Там же. С. 190.

⁷ Там же; ГАТО. Ф. 158. Оп. 1. Д. 7. Л. 3.

общества направляли губернатору ходатайство о введении в городе самоуправления по новому Положению, губернатор в свою очередь передавал запрос для составления мотивированного заключения Присутствию, а после направлял министру внутренних дел с приложением заключения и прочими документами. Например, 14 февраля 1872 г. Спасская городская дума (по старому образцу) отправила рапорт губернатору с решением, принятым городским обществом 8 февраля, о введении в городе Положения⁸. Присутствие постановило, что не видит препятствий к введению нового общественного городского управления. В письме министру внутренних дел губернатор пояснял, что Спасск имеет население численностью 4871 человек, а в уезде проживает 89600 человек. В городе действуют различные заводы: пивоваренный, поташный, водочный, 6 производств, занимающихся салосолением; работают 2 мойки шерсти; проводится одна ярмарка; город ведет транзитный торг хлебом с судоходными пристанями по реке Мокша; занимается отделкой мерлушки⁹. Запрос был удовлетворен положительно.

11 декабря 1871 г. жители города Лебедянь направили свое ходатайство¹⁰. Губернатор в письме министру внутренних дел изложил прошение городского общества, приобщив заключение Присутствия о том, что Лебедянь при довольно значительном населении в 5849 человек служит центром торговли лошадьми и другими товарами во время трех проходящих там ярмарок: Троицкой, Покровской и Крещенской, обороты которых составляют до 1 млн рублей, имеет 7 заводов, что позволяет считать справедливым мнение городского общества¹¹. Ходатайство было согласовано.

Порядок направления запроса «сверху» являлся скорее исключением из сложившегося правила. Когда городские общества не проявляли инициативы по реформированию

действующей системы самоуправления, губернские власти могли направить запрос в министерство без ходатайства города. Например, 10 марта 1872 г. на собрании кирсановской городской думы (по старому образцу) был зачитан указ № 386 Тамбовского губернского правления, в котором содержалось предложение городскому обществу ввести в действие Положение. Дума приняла единогласное решение согласиться с предложением¹². Разрешение министра внутренних дел при этом уже было получено.

Представляется, что процедура одобрения, по существу, была формальной, но имела несколько целей: сосредоточить основное внимание местных властей на введении Положения в столичных, губернских и областных городах, а также обеспечить поступательную реализацию реформы в прочих городах страны, планомерно распределив нагрузку на Присутствия.

После получения согласия министра городские общества могли приступать к введению в действие Положения. Этот процесс состоял из нескольких этапов: утверждения списков избирателей, проведения выборов в представительные органы – городские думы, проведения выборов в исполнительные органы – городские управы.

Местное самоуправление по Положению определялось как бессловное или всесловное, что обуславливалось равным доступом всех городских сословий к участию в формировании дум и управ. Подобная норма, впрочем, не делала избирательное право всеобщим. Устанавливались цензы на подданство, национальность, возраст, пол, имущество, религиозную принадлежность и др. Так, общие требования к избирателям и кандидатам регламентировались ст. 17 Положения: право голоса имели русские подданные не моложе 25 лет, собственники недвижимости, за обладание которой они уплачивали сбор в пользу города, не имевшие недоимок по сборам. Дополнительные цензы устанавливал Указ Правительствующего сената № 30779 от 23

⁸ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 18. Л. 2-2об.

⁹ Там же. Л. 5-5об.

¹⁰ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 12. Л. 2-2об.

¹¹ Там же. Л. 4-4об.

¹² ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 17. Л. 2-2об.

июня 1870 г. Из городских обывателей, имеющих право голоса, утрачивали его: 1) подвергшиеся суду за преступления и проступки, влекущие лишение или ограничение прав состояния, или же увольнение со службы; за проступки, предусмотренные статьями 169–177 Устава о наказаниях, налагаемых мировыми судьями; 2) отрешенные от должности (в течение трех лет со времени отрешения); 3) состоящие под следствием или судом по обвинению в преступлениях, указанных в п. 1, и влекущих последствия из п. 2; 4) подвергшиеся несостоятельности; 5) лишенные духовного сана или звания за пороки, исключенные из среды обществ и дворянских собраний по приговорам тех сословий, к которым они принадлежали¹³. Подразумевался также ценз по половому признаку, допускавший к выборам только мужчин. Наконец, ст. 35 Положения запрещала избирать более одной трети гласных городских дум из числа нехристиан, а ст. 88 не допускала избрание на должность городского головы евреев¹⁴. В силу действовавших цензов в выборах редко участвовало более 10 % населения городов, эта тенденция прослеживается и в других губерниях [12, с. 38].

Неуточненным в Положении был переходный порядок формирования списка лиц, имеющих возможность в них участвовать, и создания городских избирательных собраний. Закон устанавливал, что для выборов гласных городских дум требовалось учредить три избирательных собрания по разрядам: в первый входили наиболее состоятельные горожане, уплачивавшие в совокупности треть всех городских сборов с имущества, во второй – лица с меньшим достатком, вносящие вторую треть сборов, в третий – оставшуюся треть¹⁵. Подобный порядок препятствовал формированию представительных органов только из числа наиболее зажиточных горожан, равномерно распределяя места гласных городских дум между тремя

категориями владельцев недвижимости по их имущественным возможностям, что открывало доступ всем городским сословиям к участию в самоуправлении. Обратной стороной этой системы была незначительная конкуренция в первом и втором разрядах и чрезмерная – в третьем. Такой порядок даже дореволюционные историки характеризовали неоднозначно: «который избиратель более платит, тот и имеет больше прав» [13, с. 17].

Обязанности по составлению и утверждению списков избирателей возлагались на городские думы¹⁶, сформированные по Положению, другими словами, на органы, которых фактически еще не существовало. Для преодоления этих разногласий было подготовлено мнение Государственного совета, по которому до установления вновь образованными по Положению городскими думами сбора с недвижимого имущества в пользу города право голоса при избрании гласных получали владельцы недвижимости, уплачивавшие налог в пользу казны, а первые списки избирательных собраний по разрядам утверждал губернатор¹⁷.

Фактически эта процедура реализовывалась так: списки избирателей составлялись на местах, с участием действующих органов управления, направлялись губернатору, который после проверки Присутствием отправлял их на доработку городам, затем утвержденные губернатором списки обнародовались. Для первых выборов в Тамбовской губернии предписанием губернского правления № 6674 от 21 июня 1871 г. был установлен порядок обнародования списка избирателей в «Тамбовских губернских ведомостях»¹⁸.

Обычными в процедуре формирования списков были ошибки, связанные с делением избирателей по разрядам и неправомерное внесение или исключение из списков городских обывателей. Думы неточно подсчитывали как общий итог платежей избирателей по трем разрядам, так и суммы налогов по каждому разряду, а также включали отдель-

¹³ ГАТО. Ф. 158. Оп. 1. Д. 7. Л. 2.

¹⁴ Городовое положение с объяснениями. С. 45, 86.

¹⁵ Там же. С. 29, 30.

¹⁶ Там же. С. 20, 35.

¹⁷ Там же. 193, 194.

¹⁸ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 13. Л. 19.

ных лиц в разряды, в которых они не должны были находиться [14, с. 19].

Процесс подготовки избирательных списков не всегда завершался их опубликованием из-за многочисленных жалоб горожан. Например, после обнародования списка избирателей города Темников поступила жалоба от 24 августа 1871 г. князя Петра Васильевича Ишеева, а следом – коллективное прошение от 11 дворян-домовладельцев, не включенных в списки¹⁹. 22 ноября 1871 г. Тамбовский губернатор на основании заключения Присутствия признал требования законными. Вместе с тем стоит отметить, что большинство жалоб были либо необоснованными, либо подавались с нарушением установленных Положением сроков и признавались ничтожными. Так, обращение моршанского почетного гражданина Емельяна Плотушны, поданное 19 июля 1871 г., о незаконном включении в избирательные списки мещан Карташева и Бронникова, находящихся якобы под следствием, не было удовлетворено со ссылкой на ст. 27, 29 Положения, в связи с истечением срока подачи жалобы²⁰. Мотивы таких обращений часто были связаны с личными интересами жалобщиков. Упомянутый Плотушна, находясь под следствием, сам был лишен избирательного права.

Через два месяца после обнародования списков избирателей и их корректировки мог стартовать процесс выборов представительных органов²¹, который имел несколько стадий: собрания выборщиков по трем разрядам должны были избрать гласных городских дум²². Если в течение семи дней после окончания выборов их результаты не были оспорены или признаны Присутствием недействительными, то городская дума могла приступить к своим обязанностям и следующему этапу – формированию городской управы²³.

Практика введения в действие Положения показывает, что проведение выборов

гласных городских дум было сопряжено с разнообразными процедурными ошибками и жалобами со стороны избирателей [14]. Суть претензий сводилась к нарушениям организации выборов, порядков баллотировки, выдвижения кандидатов, а в некоторых случаях они строились на неподтвержденных домыслах жалобщиков, которые все же требовали разбирательства²⁴.

Голосование было тайным, путем баллотировки шарами²⁵. Закон не устанавливал порядок выдвижения кандидатов. Допустимо было как самовыдвижение, так и делегирование, главным условием допуска к баллотировке в качестве кандидата было одобрение избирательного собрания. Избранными признавались лица, получившие более половины голосов присутствовавших выборщиков, однако, число гласных было ограничено квотой мест в городскую думу, которая распределялась равномерно на три избирательных собрания по разрядам²⁶. Численность городской думы определялась в зависимости от количества лиц, наделенных правом голоса, и составляла от 30 до 72 человек. В городах, где избирателей было 300 или менее, допускалось избрать 30 гласных. За каждые 150 голосующих горожан сверх 300 в состав думы прибавлялось 6 мест²⁷.

Избирательное собрание по третьему разряду было самым многочисленным, что вызывало технические затруднения баллотировки всех желающих, следовательно, становилось предметом недовольства и жалоб. Так, после избрания гласных в городе Лебедяни в думу поступили две жалобы, от 6 и 9 сентября 1872 г., написанные коллежским секретарем Андреем Ячменевым. По его словам, выборы были недействительными по ряду причин: к баллотированию допускались лица, отсутствовавшие на собрании, не изъявлявшие лично желания баллотироваться;

¹⁹ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 13. Л. 2-6.

²⁰ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 6. Л. 1-5об.

²¹ Городовое положение с объяснениями. С. 35.

²² Там же. С. 45.

²³ Там же. С. 50.

²⁴ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 6. Л. 1-5об.; Ф. 24. Оп. 1. Д. 8. Л. 2-5об.; Ф. 24. Оп. 1. Д. 12. Л. 6-13об., 17-19; Ф. 24. Оп. 1. Д. 13. Л. 2-10, 13-13об., 17-20об.; Ф. 24. Оп. 1. Д. 15. Л. 1-12об.

²⁵ Городовое положение с объяснениями. С. 39.

²⁶ Там же. С. 46.

²⁷ Там же. С. 51.

собрание проходило в присутствии посторонних лиц, не имевших права участвовать в голосовании; на выборах отсутствовала полиция «для соблюдения порядка»; наконец, сам А. Ячменев не был допущен в качестве кандидата к баллотировке²⁸. 4 ноября Присутствие, рассмотрев жалобу А. Ячменева, постановило, что ст. 36 Положения допускает баллотировку отсутствующих, также закон не запрещает горожанам без права голоса присутствовать на избирательном собрании, как и не обязывает присутствовать на нем полицию. Относительно А. Ячменева в своем рапорте городской голова указал, что кандидатуру жалобщика не выдвинуло избирательное собрание, и сам он не изъявлял желания открыто, потому не был баллотирован. Присутствие признало эти действия допустимыми, а жалобу – несостоятельной²⁹.

Личные обиды избирателей были не единственным мотивом оспаривания выборов, направлялись и обоснованные жалобы, имевшие правовые последствия в виде отмены результатов голосования. Стоит сказать, что эффективность проведения реформы зависела от компетентности органов управления и городских обществ, задействованных в ней. Так, наибольшее число поступивших жалоб и организационных ошибок в Тамбовской губернии было при проведении выборов в городе Темникове. Как уже отмечалось, на этапе составления списков избирателей были допущены ошибки, связанные с тем, что 11 собственников недвижимости не были включены в состав избирательных собраний, однако, положительным заключением на их жалобы Присутствия и губернатора дело не разрешилось. Список избирателей был опубликован 14 августа 1871 г., а первое собрание прошло 14 октября, тогда же прошла баллотировка в гласные, 18 октября, после приведения гласных к присяге, произведена была баллотировка на должность городского головы, членов городской управы и городского секретаря. В период с 14 по 20 октября в городскую думу поступило сразу несколько

обращений: повторная жалоба от дворян-домовладельцев, не допущенных к выборам; жалоба от гласных и избирателей о том, что гласным был избран и допущен к баллотировке на пост городского головы бывший под судом, «выдержанный при полиции на хлебе и воде» по решению уголовной палаты, купец второй гильдии Андрей Куникеев, к тому же выборы гласных проводились на одном собрании, а не по разрядам; жалоба от титулярного советника Федора Степановича Гумилевского, в которой он указал на упомянутые нарушения и добавил, что к выборам гласных были допущены мещане: двадцатидвухлетний Семен Новокрещенов, а также Иван Алешков, Иван Исаев, Михаил Гочнарев и Иван Немцов, бывшие под судом³⁰. Присутствие, рассмотрев жалобы и разъяснения городского головы, подтвердило несколько нарушений, которые стали основанием для отмены как выборов гласных, так и городской управы. Во-первых, гласные в г. Темников избирались не по разрядам за несколько дней, а в один день; во-вторых, по первому разряду было выбрано 15, а явилось только 13 избирателей, что не соответствовало требованиям ст. 41, в-третьих, выборы в управу были проведены через 3 дня после выборов гласных вместо 7 положенных по закону и при наличии заявленных жалоб³¹. Такая организационная некомпетентность отсрочила реализацию реформы в городе на полгода. Новые выборы были проведены только весной 1872 г.³².

Большое количество жалоб, с одной стороны, свидетельствовало о заинтересованности представителей городских обществ в участии в самоуправлении, с другой – создавало негативную практику и затягивало процесс модернизации. В этой связи 31 марта 1871 г. губернаторам был направлен циркуляр хозяйственного департамента министерства внутренних дел, который уточнил действие ст. 43–45 Положения, определив, что персональные жалобы на проведение выбо-

²⁸ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 12. Л. 6-13об.

²⁹ Там же. Л. 17-19.

³⁰ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 13. Л. 17-21об.

³¹ Там же. Л. 34-35об.

³² Там же. Л. 53.

ров гласных должны рассматриваться городской думой без участия Присутствия³³.

Интересной представляется еще одна особенность формирования городских органов местного самоуправления в Тамбовской губернии. Численность Шацкой городской думы «первого созыва», сформированной 26 июля 1871 г., составляла 39 человек (табл. 1), то есть не соответствовала требованиям Положения. Дума должна была состоять из 36 гласных, если насчитывалось 450 выборщиков, или 42, если в списках числилось 600 выборщиков. Присутствие, впрочем, не обратило на это внимания, рассматривая жалобы, поступавшие из Шацка после проведения выборов, постановив, что оснований для отмены их результатов нет³⁴. К сожалению, в архивных материалах не удалось найти необходимой статистики и мнений губернских властей, чтобы дать пояснения по данному вопросу. Такая структура думы сохранилась и во втором созыве³⁵.

Завершающим этапом введения Положения в городах было избрание головы, членов городской управы и назначение городского секретаря. Закон относил этот вопрос к полной компетенции городских дум, которые должны были путем тайного голосования выбрать указанных должностных лиц³⁶. На пост головы, а также членов управы могли избираться не только гласные, но и все горожане, имевшие право голоса. Подобное правило не распространялось на должность городского секретаря, место которого было открыто для всех благонадежных горожан (ст. 18 Положения)³⁷.

Городской голова по общему положению являлся не только председателем городской управы, но и думы, поэтому кандидатов на эту должность выдвигали из наиболее достойных представителей городского населения. Так, в уездных городах Тамбовской гу-

бернии из 11 городских голов, избранных в 1871–1873 гг., двое были почетными гражданами, семеро – купцами, один имел оба этих сословных состояния, один являлся чиновником (табл. 2). Справедливости ради стоит сказать, что единственный чиновник, выбранный на пост головы в г. Липецк, получил свою должность в результате «дополнительных» выборов. Первым городским головой, избранным по Положению, был купец Степан Михайлович Перелыгин, который 20 октября 1871 г. обратился в городскую думу с предложением об увольнении его с должности из-за постоянных отъездов в г. Москва и другие города по коммерческим делам. Городская дума решила, ссылаясь на ст. 83 Положения, представить губернатору предложение о проведении новых выборов на должность городского головы³⁸, в результате которых и был избран губернский секретарь Петр Борисович Бланк³⁹. Таким образом, можно сделать вывод, что сословный состав первых городских голов на три четверти был купеческим и на четверть был представлен почетными гражданами. Более того, подавляющее большинство кандидатов в уездных городах Тамбовской губернии было представлено из купцов. Так, при баллотировке в Борисоглебске все семь кандидатов были из купеческого сословия⁴⁰.

Это свидетельствовало об осложненном порядке замещения должностей другими городскими сословиями, например, мещанами или крестьянами. С другой стороны, обоснованность такой политики городов можно усмотреть посредством изучения биографических описаний голов, составляемых в виде формулярных списков. Например, в г. Усмань головой был избран купец 2 гильдии Егор Алексеевич Винокуров, 39 лет, православный. Он был женат на священнической дочери девице Александре Федоровне, от которой имел четырех сыновей и двух дочерей. Владел купеческим капиталом в городе, каменным домом с «градьбою» и каменной

³³ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 2. Л. 8.

³⁴ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 15. Л. 31об.

³⁵ Адрес-календарь служащих в Тамбовской губернии за 1877 г. Тамбов, 1877. С. 40.

³⁶ Городовое положение с объяснениями. С. 64.

³⁷ Там же. С. 82.

³⁸ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 5. Л. 17.

³⁹ Там же. Л. 20.

⁴⁰ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 8. Л. 61, 62.

Таблица 1

Количественные показатели участия населения уездных городов Тамбовской губернии
в формировании городских дум по Положению⁴¹

Table 1

Participation quantitative indicators of the county towns' population of Tambov province
in the formation of city councils by Regulations

Город	Численность населения в городах на 1870 г.		Примерная численность избирательных собраний	Численность городских дум на 1873 г.
	Общая	Муж. пола		
Козлов	25522	13340	от 900 до 1049	54
Усмань	7488	4012	от 750 до 899	48
Лебедянь	6010	3252	не более 449	30
Шацк	7261	3716	от 450 до 599	39
Спасск	5018	2544	не более 449	30
Темников	13699	6575	от 600 до 749	42
Елатьма	7107	3608	от 450 до 599	36
Кирсанов	7203	3671	от 450 до 599	36
Моршанск	19504	9553	от 750 до 899	48
Борисоглебск	12610	6082	от 900 до 1049	54
Липецк	14213	7268	от 1350 до 1499	72

Таблица 2

Состав городских управ уездных городов Тамбовской губернии в 1873 г.⁴²

Table 2

The city councils' composition of the county towns of Tambov province in 1873

Город	Должность	Сословие, чин, ФИО
1	2	3
Козлов	Голова	потом. поч. гражданин Николай Алексеевич Кожевников
	Члены	купец 2 гильдии Василий Дмитриевич Седых Петр Васильевич Жабин (уволен из под. сост.) купец 2 гильдии Степан Ефимович Иловайский
	Секретарь	губ. секретарь Николай Васильевич Рождественский
Усмань	Голова	купец Егор Александрович Винокуров
	Члены	купец Николай Федорович Агарков личный поч. гражданин Андрей Яковлевич Архангельский
	Секретарь	коллежский асессор Антон Адольфович Федорович
Лебедянь	Голова	потом. поч. гражданин, 2 гильдии купеческий сын Алексей Николаевич Горшков
	Члены	купец Александр Иванович Агарков купец 2 гильдии Павел Иванович Стрельников
	Секретарь	губернский секретарь Иван Ефимович Иванов
Шацк	Голова	потом. поч. гражданин Философ Иванович Шолохов
	Члены	купец 2 гильдии Александр Васильевич Храпов 2 гильдии купеческий сын Иван Григорьевич Антонов мещанин Петр Васильевич Попов купеческий сын Семен Иванович Сасовский
	Секретарь	губернский секретарь Иван Васильевич Фруктов

⁴¹ Памятная книжка Тамбовской губернии на 1873 г. Тамбов, 1873. С. 29, 41, 45, 49, 50, 54, 58, 59, 64, 68, 73, 79, 83; Статистический временник Российской империи. Сер. 2, вып. 10. Наличное население Империи за 1870 г. СПб., 1875. С. 16.

⁴² Памятная книжка Тамбовской губернии на 1873 г. Тамбов, 1873. С. 29, 41, 45, 49, 50, 54, 58, 59, 64, 68, 73, 79, 83; ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 5. Л. 20.

Окончание таблицы 2
End of Table 2

1	2	3
Спасск	Голова	купец 2 гильдии Дмитрий Федорович Соболев
	Члены	купец 2 гильдии Иван Яковлевич Исачкин купец Василий Андреевич Смагин
	Секретарь	губ. секретарь и поч. гражданин Павел Михайлович Аристов
Темников	Голова	купец 2 гильдии Андрей Михайлович Куникеев
	Члены	мещанин Алексей Иванович Холопов купец 2 гильдии Иван Ильич Коробков
	Секретарь	коллежский регистратор Петр Михайлович Примогенский
Елатьма	Голова	купец 2 гильдии Иван Андреевич Виноходов
	Члены	мещанин Яков Павлович Макашин мещанин Петр Васильевич Губырин
	Секретарь	губ. секретарь Роман Михайлович Заполатовский
Кирсанов	Голова	потом. поч. гражданин Михаил Васильевич Сосульников
	Члены	купец Иван Герасимович Бурчаков
	Секретарь	титулярный советник Николай Николаевич Пузынкин
Моршанск	Голова	потом. поч. гражданин Федор Тимофеевич Медведев
	Члены	2 гильдии купеческий брат Михаил Дмитриевич Пантелеймонов купец 2 гильдии Константин Николаевич Попов 2 гильдии купеческий сын Михаил Семенович Прокофьев
	Секретарь	коллежский регистратор Николай Петрович Шамонин
Борисог- лебск	Голова	купец 1 гильдии Степан Тимофеевич Иванов
	Члены	купец 2 гильдии Степан Михайлович Болховитинов купец 2 гильдии Степан Владимирович Кочергин
	Секретарь	коллежский секретарь Василий Павлович Селиванов
Липецк	Голова	губ. секретарь Петр Борисович Бланк
	Члены	нет данных
	Секретарь	нет данных

лавкой. Был образован, в 1861 г. окончил курсы в Усманском уездном училище. Имел восьмилетний стаж службы: с февраля 1861 г. по 1 января 1864 г. – гласным Усманской городской думы; с 7 октября 1864 г. по 7 октября 1867 г. – членом Усманской земской управы, с 17 ноября 1869 г. до момента избрания городским головой (3 декабря 1871 г.) – директором Усманского общественного городского банка. Преступлений против присяги и других правонарушений не совершал. Под следствием и судом не находился⁴³. Из представленного описания формируется образ состоятельного обывателя и опытного служащего, обладавшего необходимыми навыками работы в городском управлении, который имел личную заинтересованность в развитии города и его благоустройстве. Таким

образом, можно предположить, что «особое» сословное представительство голов объяснялось стремлением городских обществ сформировать эффективные органы местного самоуправления, укомплектованные достойными и умелыми управленцами.

Вместе с тем многие исследователи, делая выводы относительно сословного состава городского самоуправления, до сих пор стремятся указать на «классовую дискриминацию». На этот счет хочется привести норму ч. 4 ст. 32 Конституции Российской Федерации, в соответствии с которой сегодня все граждане имеют равный доступ к государственной службе, однако, не все желающие попадают на эту службу. Принцип равного доступа к государственной службе означает равное право граждан на занятие любой государственной должности в соответст-

⁴³ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 14. Л. 7об.-9.

вии со своими способностями и профессиональной подготовкой. Видится, что подобный принцип комплектования управленческих структур был актуален и полтора века назад. Как отмечает М.В. Зайцев: отказ от сословного деления городских избирателей в пользу куриальной системы был обоснован «стремлением правящей бюрократии привлечь к городскому самоуправлению людей с высоким уровнем образования, способных эффективно заниматься муниципальной работой» [15, с. 11].

Порядок выбора городских голов имел некоторые особенности. В уездных городах могли организовываться собрания избирателей, включавшие гласных и лиц, не вошедших в состав городской думы, из числа которых выдвигали кандидатов, но решение о выборе головы оставалось за гласными. В некоторых случаях делегирование «сторонних» кандидатов приводило к процедурным ошибкам. Например, 27 ноября 1871 г. гласные Борисоглебска решили баллотировать на должность головы коллежского асессора Вячеслава Михайловича Кондырева, который в итоге был избран. Проверя результаты выборов, Присутствие усмотрело, что В.М. Кондырева не было в списках избирателей, так как он не имел облагаемого налогом имущества, следовательно, не мог избираться ни гласным, ни городским головой, поэтому было принято решение о повторном проведении выборов⁴⁴.

Избрание членов городской управы и назначение городского секретаря проходило в день выборов головы и не вызывало общественного резонанса в виде многочисленных жалоб. Эти должности не предполагали непосредственного влияния на решение городских вопросов и замещались без серьезной конкурентной борьбы. Отсутствие внутренних противоречий городских обществ по этим вопросам, впрочем, не исключало организационных ошибок со стороны новообразованных городских дум. Например, порядок формирования управы в г. Усмань, описан-

ный в рапорте городского головы, стал основанием для проведения повторных выборов. 29 ноября 1871 г. прошла баллотировка на должность головы и назначение городского секретаря. Результаты баллотировки были признаны гласными неудовлетворительными, поэтому собрание перенесли на 1 декабря. Но и это заседание, продолжавшееся до 2 часов ночи, оказалось нерезультативным, выбраны были только члены управы. Голова назначил новое собрание на 3 декабря. В этот день собравшиеся, выслушав заявления о неверно принесенной присяге гласными (не той формы), вновь приняли присягу по установленному образцу и в этой связи решили заново провести избрание и назначение должностных лиц в управу. Подобное самоуправство было расценено Присутствием как незаконное, так как вопросы принятия присяги являлись не юридическим, а духовным фактом, поэтому влиять на решения не должны были. К тому же постановление городской думы о назначении и избрании должностных лиц могло отменить только Присутствие, следовательно, выборы 3 декабря прошли несанкционированно. Учитывая множество нарушений, все результаты были аннулированы⁴⁵.

ВЫВОДЫ

Процесс формирования новой системы самоуправления в уездных городах Центрального Черноземья имел ряд общих узаконенных и произвольных особенностей. «Отложенный» порядок введения в действие Положения для уездных центров перенес проведение реформы на 1871–1872 гг., что позволило организовать выборы в губернских центрах и сформировать практику работы надзорных органов – Присутствий. Вместе с тем реализация реформы во много зависела от компетентности представителей городских обществ, что оказывалось препятствием для некоторых городов и проявлялось в виде ошибок, допускаемых при составлении

⁴⁴ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 8. Л. 25-33.

⁴⁵ ГАТО. Ф. 24. Оп. 1. Д. 14. Л. 15-17, 50-51об.

списков избирателей, организации собраний выборщиков, проведении баллотировок и т. д. Осложняла проведение реформы цензовая политика государства, допускавшая менее 10 % городских обывателей к участию в формировании самоуправления, и неотла-

женный механизм выдвижения кандидатов, что послужило основанием для серьезной конкурентной борьбы и многочисленных жалоб, зачастую ничтожных, которые все же затягивали процесс модернизации.

Список источников

1. Семенов А.К. Всесословное городское самоуправление в уездных городах Орловской, Рязанской и Тамбовской губерний в последней трети XIX – начале XX века. Липецк: Липецк. эколог.-гум. ин-т., 2004. 98 с. <https://elibrary.ru/qouhqv>
2. Семенов А.К. Городское самоуправление в Тамбовской губернии во второй половине XIX в. // Вестник Тамбовского центра краеведения. 1999. № 2. С. 41-42.
3. Семенов А.К. Городское самоуправление провинциальных городов России и задачи имперской модернизации в конце XVIII – начале XX в. Липецк: Липец. эколог.-гум. ин-т., 2005. 201 с. <https://elibrary.ru/qpcbmnn>
4. Терещенко А.А. Города Центрального Черноземья во второй половине XIX – начале XX в. // Вопросы истории. 2004. № 12. С. 143-146.
5. Терещенко А.А. Формирование органов самоуправления в городах Центрального Черноземья в 70-е – 90-е гг. XIX века // Вопросы истории. 2003. № 9. С. 118-125.
6. Терещенко А.А. Организация самоуправления в городах Курской губернии во второй половине XIX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3 (43). С. 1-10. <https://elibrary.ru/zjanxj>
7. Попов П.А. Городское самоуправление Воронежа, 1870–1918. Воронеж: Кварта, 2006. 423 с. <https://elibrary.ru/qxiwzp>
8. Писарькова Л.Ф. Городовое положение 1870 года и социальный состав городского общественного управления в губерниях Центрально-Черноземного района // Буржуазные реформы в России второй половины XIX века: межвузов. сб. науч. тр. Воронеж, 1988. С. 72-81.
9. Блудов А.М. Городское самоуправление в Тамбовской губернии на рубеже XIX–XX вв.: дела и люди // История Тамбовского края: актуальные проблемы: сб. ст. Тамбов: Тамб. гос. техн. ун-т, 2005. С. 24-36. <https://elibrary.ru/vlpphf>
10. Блудов А.М. Городское самоуправление в России на рубеже XIX–XX вв. Тамбов: Изд-во Першина Р.В., 2006. 249 с. <https://elibrary.ru/qpidcf>
11. Зайцева О.М. Некоторые аспекты взаимоотношения общества и власти на примере выборов в Тамбове в конце XIX – начале XX в. // Избирательное право и избирательный процесс в России: прошлое и настоящее (региональный аспект): материалы науч.-практ. конф. Тамбов, 2000. С. 21-24.
12. Полоник А.И. Выборы в органы городского самоуправления по городovому положению 1870 года в Вологодской губернии // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 2 (87). С. 38-40. <https://elibrary.ru/dxalfd>
13. Бурдина Г.Ю. Подготовка реформы городского самоуправления в России (1862–1870 гг.) // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 15-19. <https://elibrary.ru/sqllvh>
14. Кузнецов В.В. Формирование и деятельность всесословного самоуправления в уездных городах Воронежской губернии (1870–1918 гг.). Воронеж: Воронеж. ин-т М-ва внутр. дел России, 2020. 254 с. <https://elibrary.ru/ydcnrik>
15. Зайцев М.В. Городовое положение 1870 г. и муниципальное устройство германских городов: проблема заимствования элементов избирательной системы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2014. Т. 14. № 2. С. 5-13. <https://elibrary.ru/snhsoj>

References

1. Semenov A.K. (2004). *Vsesoslovnnoe gorodskoe samoupravlenie v uездnykh gorodakh Orlovskoi, Ryazanskoi i Tambovskoi gubernii v poslednei treti XIX – nachale XX veka* [All-Russian Urban Self-Government in the County Towns of the Oryol, Ryazan and Tambov Provinces in the Last Third of the XIX – Early XX Century]. Lipetsk, Lipetsk Ecological and Humanitarian Institute Publ., 98 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qouhqv>
2. Semenov A.K. (1999). Gorodskoe samoupravlenie v Tambovskoi gubernii vo vtoroi polovine XIX v. [Urban self-government in Tambov province in the second half of the 19th century]. *Vestnik Tambovskogo tsentra kraevedeniya* [Bulletin of Tambov Center of Local Lore], no. 2, pp. 41-42. (In Russ.)
3. Semenov A.K. (2005). *Gorodskoe samoupravlenie provintsial'nykh gorodov Rossii i zadachi imperskoi modernizatsii v kontse XVIII – nachale XX v.* [Urban Self-Government of Provincial Cities of Russia and the Tasks of Imperial Modernization in the Late 18th – Early 20th Centuries]. Lipetsk, Lipetsk Ecological and Humanitarian Institute Publ., 201 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpcbmn>
4. Tereshchenko A.A. (2004). Goroda Tsentral'nogo Chernozem'ya vo vtoroi polovine XIX – nachale XX v. [Cities of the Central Chernozem region in the second half of the 19th – early 20th century]. *Voprosy istorii = Questions of History*, no. 12, pp. 143-146. (In Russ.)
5. Tereshchenko A.A. (2003). Formirovanie organov samoupravleniya v gorodakh Tsentral'nogo Chernozem'ya v 70-e – 90-e gg. XIX veka [Formation of self-government bodies in the cities of the Central Chernozem region in the 70s – 90s of the XIX century]. *Voprosy istorii = Questions of History*, no. 9, pp. 118-125. (In Russ.)
6. Tereshchenko A.A. (2017). Organizatsiya samoupravleniya v gorodakh Kurskoi gubernii vo vtoroi polovine XIX veka [Organization of self-government in the cities of Kursk province in the second half of the XIX century]. *Uchenye zapiski. Ehlektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], no. 3 (43), pp. 1-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zjanxj>
7. Popov P.A. (2006). *Gorodskoe samoupravlenie Voronezha, 1870–1918* [Voronezh City Government, 1870–1918]. Voronezh, Kvarta Publ., 423 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxiwzp>
8. Pisar'kova L.F. (1988). Gorodovoe polozhenie 1870 goda i sotsial'nyi sostav gorodskogo obshchestvennogo upravleniya v guberniyakh Tsentral'no-Chernozemnogo raiona [The urban situation of 1870 and the social composition of urban public administration in the provinces of the Central Chernozem district]. *Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov «Burzhuaznye reformy v Rossii vtoroi poloviny XIX veka»* [Inter-university Collection of Scientific Papers “Bourgeois Reforms in Russia in the Second Half of the 19th Century”]. Voronezh, pp. 72-81. (In Russ.)
9. Bludov A.M. (2005). Gorodskoe samoupravlenie v Tambovskoi gubernii na rubezhe XIX–XX vv.: dela i lyudi [Urban self-government in Tambov province at the turn of the 19th – 20th centuries: affairs and people]. *Sbornik statei «Istoriya Tambovskogo kraia: aktual'nye problemy»* [Collection of Articles “The History of the Tambov Region: Current Problems”]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., pp. 24-36. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vlpphf>
10. Bludov A.M. (2006). *Gorodskoe samoupravlenie v Rossii na rubezhe XIX–XX vv.* [Urban Self-Government in Russia at the Turn of the 19–20th Centuries]. Tambov, Pershina R.V. Publ., 249 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpidcf>
11. Zaitseva O.M. (2000). Nekotorye aspekty vzaimootnosheniya obshchestva i vlasti na primere vyborov v Tambove v kontse XIX – nachale XX v. [Some aspects of the relationship between society and government on the example of elections in Tambov at the end of the 19th – beginning of the 20th century]. *Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii «Izbratel'noe pravo i izbratel'nyi protsess v Rossii: proshloe i nastoyashchee (regional'nyi aspekt)»* [Proceedings of Scientific and Practical Conference “Electoral Law and the Electoral Process in Russia: Past and Present (Regional Aspect)”]. Tambov, pp. 21-24. (In Russ.)
12. Polonik A.I. (2020). Elections to municipal government bodies under city regulations of 1870 in Vologda province. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes of Orel State University*, no. 2 (87), pp. 38-40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dxaldf>
13. Burdina G.Yu. (2014). Draft municipal government reform in Russia (1862–1870). *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, no. 2 (7), pp. 15-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqllvh>

14. Kuznetsov V.V. (2020). *Formirovanie i deyatel'nost' vsesoslovnogo samoupravleniya v uездnykh gorodakh Voronezhskoi gubernii (1870–1918 gg.)* [Formation and Activity of the All-Theological Self-Government in the County Towns of the Voronezh Province (1870–1918)]. Voronezh, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation Publ., 254 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ydenik>
15. Zaitsev M.V. (2014). Municipal statute of 1870 and the municipal government of the German cities: the problem of borrowing elements of the electoral system. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*, vol. 14, no. 2, pp. 5-13. <https://elibrary.ru/snhsoj>

Информация об авторе

Кузнецов Вадим Вадимович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных, экономических и правовых дисциплин, Воронежский институт Министерства внутренних дел России, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0003-6045-0310>
vvk.vspu@yandex.ru

Поступила в редакцию 27.02.2024
Получена после доработки 21.05.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Vadim V. Kuznetsov, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of the Social, Humanitarian, Economic and Legal Disciplines Department, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of Russia, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0003-6045-0310>
vvk.vspu@yandex.ru

Received 27.02.2024
Revised 21.05.2024
Accepted 13.06.2024



Революционные трибуналы Тамбовской губернии 1918–1922 гг.

Сергей Алексеевич ПАРАХИН 

ФБГОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106/5
vano12122@mail.ru

Актуальность. Реформирование системы государственного управления невозможно без анализа и учета исторического опыта деятельности карательных органов власти. Революционные трибуналы, созданные как орудие борьбы с противниками большевистского режима, стали формой легимитизации государственного насилия. Изучение механизма функционирования этих органов советской системы имеет важное эвристическое значение наряду с потребностью общественного осмысления роли репрессий в борьбе с социальным протестом. О внимании исследователей к данной проблеме свидетельствуют современные научные публикации. Анализ историографии вопроса дает основание утверждать, что перспективным направлением в изучении темы «революционного правосудия» является анализ деятельности губернских ревтрибуналов, а также выяснение характера их взаимоотношений с другими репрессивными органами власти.

Материалы и методы. Источниковую базу исследования составили материалы, выявленные в фондах центральных и местных архивов и введенные в научный оборот, в большинстве своем впервые. Использованные документы позволили изучить процесс организации и практическую деятельность революционных трибуналов в Тамбовской губернии периода 1918–1922 гг. Фактический материал, связанный с борьбой этих органов с крестьянским протестом, был извлечен из материалов местной периодики. Был использован системный подход, а также общенаучные и исторические методы исследования.

Результаты исследования. Осуществлен анализ процесса создания революционных трибуналов в Тамбовской губернии. Установлено их место и функционал в системе управления, а также критерии кадрового отбора их сотрудников. Изучена роль военного революционного трибунала в борьбе с массовым дезертирством. Выяснен характер взаимоотношений губревтрибунала и местной ЧК. На основе следственных материалов и приговоров установлены характер обвинений и меры наказания, примененные к крестьянам, участникам сельских «мятежей», а также к продовольственным работникам, осуществлявшим насилие в ходе изъятия хлеба. Рассмотрена репрессивная деятельность Тамбовского губернского РВТ и его выездных сессий по борьбе и уголовному преследованию как вооруженных повстанцев, так и оказывающего им помощь мирного населения села.

Выводы. На основе широкого круга архивных и иных источников установлено, что деятельность революционных трибуналов Тамбовской губернии периода 1918–1922 гг. носила карательный характер и была направлена на подавление антиправительственного протеста.

Ключевые слова: революционные трибуналы, Тамбовская губерния, крестьянство, дезертиры, повстанцы, расстрелы, репрессии

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: *Парахин С.А.* Революционные трибуналы Тамбовской губернии 1918–1922 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 806–817. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-806-817>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-806-817>

Revolutionary tribunals of the Tambov province 1918–1922

Sergey A. PARAKHIN 

Tambov State Technical University
106/5 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
vano12122@mail.ru

Importance. Reforming the public administration system is impossible without analyzing and taking into account the historical experience of the activities of punitive authorities. Revolutionary tribunals, created as a weapon in the fight against opponents of the Bolshevik regime, became a form of legitimization of state violence. Studying the mechanism of functioning of these bodies of the Soviet system has important heuristic significance, along with the need for public understanding of the role of repression in the fight against social protest. Modern scientific publications testify to the attention of researchers to this problem. An analysis of the historiography of the issue gives grounds to assert that a promising direction in the study of the topic of “revolutionary justice” is the analysis of the activities of provincial revolutionary tribunals, as well as clarification of the nature of their relationships with other repressive authorities.

Materials and Methods. The source base for this work consists of materials identified in the funds of central and local archives and introduced into scientific circulation, most of them for the first time. The documents used made it possible to study the process of organization and practical activities of revolutionary tribunals in the Tambov province of the period 1918–1922. Factual material related to the struggle of these bodies with peasant protest is extracted from materials of local periodicals. The work used a systematic approach, as well as general scientific and historical research methods.

Results and Discussion. An analysis of the process of creating revolutionary tribunals in the Tambov province is carried out. Their place and functionality in the management system, as well as the criteria for personnel selection of their employees, are established. The role of the military revolutionary tribunal in the fight against mass desertion is studied. The nature of the relationship between the provincial regional tribunal and the local Cheka is clarified. Based on investigative materials and sentences, the nature of the charges and penalties applied to peasants, participants in rural “rebellions”, as well as food workers who committed violence during the seizure of grain are established. The repressive activities of the Tambov provincial RVT and its visiting sessions to combat and prosecute both armed rebels and the civilian population of the village assisting them are considered.

Conclusion. Based on a wide range of archival and other sources, it is established that the activities of the revolutionary tribunals of the Tambov province in the period 1918–1922 was punitive in nature and aimed at suppressing anti-government protest.

Keywords: revolutionary tribunals, Tambov province, peasantry, deserters, rebels, executions, repressions

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Parakhin, S.A. (2024). Revolutionary tribunals of the Tambov province 1918–1922. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 806-817. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-806-817>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Изучение природы и функционирования тоталитарной системы невозможно без выяснения места и роли в ней репрессивных органов. Обращение к истории создания и деятельности революционных трибуналов обосновано необходимостью изучения их роли в осуществлении карательной политики коммунистической власти и места в советской системе управления. Региональный характер исследования вкупе с использованием документов местных архивов позволили выяснить характер деятельности революционных трибуналов и установить их функциональные особенности.

Составной частью репрессивного механизма советской системы управления выступали революционные трибуналы. Проблема их создания и деятельности имеет внушительную историографию. Только за последние два десятилетия по этой теме защищено ряд диссертационных работ, выполненных на региональном уровне¹. О роли революционных трибуналов в системе антикрестьянского террора размышляет в своем исследовании В.В. Никулин. Он приходит к выводу о том,

что коммунистическая власть использовала их формальную легитимность для морально-идеологического обоснования своих репрессивных действий [1, с. 200]. Анализируя процесс создания Брянского революционного трибунала, исследователь М.В. Брянцев отмечает напряженность во взаимоотношениях с губернскими органами власти и местной ЧК [2, с. 152-153]. На основе изучения деятельности ревтрибуналов Воронежской губернии в 1917–1923 гг. В.А. Перцев делает вывод, что «они имели в своем арсенале чрезвычайные права и полномочия, и в то же время у их сотрудников был крайне низкий уровень юридической грамотности и практически отсутствовал опыт работы в судопроизводстве» [3, с. 42]. Структура и функционал Курского ревтрибунала периода 1920–1922 гг. изучен в работе В.Н. Письменова. По его мнению, большинство рассматриваемых трибуналом дел были не политические, а уголовные [4, с. 244]. Ульяновские историки изучили деятельность ревтрибуналов на территории Среднего Поволжья. Ученые утверждают, что «чрезвычайные судебные органы при выполнении своих задач нередко допускали просчеты и открыто пренебрегали принятыми законодательными актами» [5, с. 60]. Особенности вынесения приговоров по делам духовенства и верующих Московским революционным трибуналом установлены в статье В.В. Никонова [6]. Исследователь М.С. Пивоваров дал оценку роли ревтрибуналов Сибири в ликвидации повстанческого движения. Особое внимание он уделил анализу деятельности выездных сессий РВТ по расправе над участниками антикоммунистических мятежей [7, с. 249-252]. Ревтрибуналы, как инструмент борьбы с крестьянами в ходе Западно-Сибирского восстания, изучен в работе И.В. Скипиной. Исследователь

¹ См.: *Абрамов В.В.* Создание и деятельность местных революционных трибуналов (1918–1922 гг.) (на материалах Пензенской губернии): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Самара, 2004. 23 с.; *Горьев Д.А.* Деятельность революционных трибуналов на Кубани (1918–1922 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2011. 27 с.; *Макутчев А.В.* Тульский губернский революционный трибунал в 1918–1923 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2011. 24 с.; *Позднякова А.С.* Деятельность Вятского губернского революционного трибунала в 1918–1922 гг. как фактор стабилизации власти большевиков в регионе: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2015. 30 с.; *Федоренко П.П.* Революционные трибуналы Смоленской губернии (декабрь 1917–1922 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Брянск, 2006. 21 с.

утверждает, что «они сыграли существенную роль в легитимации насилия, проявленного по отношению к крестьянству» [8, с. 177]. Статья Н.А. Алексанян посвящена проблеме борьбы ревтрибунала с дезертирством в Воронежской губернии [9]. Направления работы и социальные функции трибуналов на железных дорогах, действовавших в 1920–1923 гг., рассмотрены А.Ю. Давыдовым. Исследователь обосновано утверждает, что «в условиях новой экономической политики деятельность революционных трибуналов утратила чрезвычайный характер» [10, с. 353]. Повседневная жизнь работников губернских ревтрибуналов стала предметом изучения С.И. Денисова. По его мнению, «уровень достатка работников трибунала был невысок, что компенсировалось широкой государственной поддержкой» [11, с. 285].

Историографический обзор дает основание утверждать, что проблема деятельности губернских ревтрибуналов периода Гражданской войны остается актуальной темой исторических исследований. Востребованным в плане научных изысканий является вопрос места и роли революционного трибунала в карательной системе советского государства. В данном контексте перспективным направлением представляется изучение практики «революционного правосудия» на местах и выявление особенностей в работе губернских ревтрибуналов и их взаимоотношений с другими репрессивными органами.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Документальную основу исследования составили материалы, извлеченные в фондах центральных и тамбовских архивов. В фондах Тамбовского губернского революционного трибунала (Ф. Р-5201) и Революционного военного трибунала при командующем войсками Тамбовской губернии (Ф. Р-4075) Государственного архива Тамбовской области (ГАТО) использованы документы делопроизводства, следственные материалы, приговоры трибуналов, характеризующие их организацию и деятельность. Материалы Там-

бовского губкома РКП(б) (Ф. П-840), находящиеся на хранении в Государственной архиве социально-политической истории Тамбовской области (ГАСПИТО), позволили установить роль партийных комитетов в формировании кадрового состава трибуналов, организации выездных сессий революционного военного трибунала (РВТ), осуществлении репрессий в ходе подавления крестьянского восстания. Практика применения трибуналом расстрела была изучена на основе содержания приговоров, направленных на утверждение в Верховный трибунал ВЦИК (Ф. Р-1005), и отложившиеся в фонде Государственного архива Российской Федерации (ГА РФ). В фонде Наркомата юстиции РСФСР (Ф. А-353) того же архива выявлены документы о числе осужденных трибуналами губернии за контрреволюционную деятельность. Обращение к материалам губернской и уездной периодики позволило установить конкретные факты в практике «революционного правосудия» губернского трибунала.

Был использован весь исследовательский инструментарий, включающий в себя как общенаучные методы, так и основополагающие принципы исторического познания – объективность и историзм. Для изучения проблемы создания и деятельности революционных трибуналов был применен системный подход. Движение дел, число вынесенных приговоров, количество осужденных были установлены посредством статистического метода и контент-анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс создания ревтрибуналов начался в декабре 1917 г., а к концу весны 1918 г. они уже функционировали на всей территории советской России. В декрете СНК «О суде» от 24 ноября 1917 г. говорилось, что «для борьбы против контрреволюционных сил в видах принятия мер ограждения от них революции и ее завоеваний <...> учреждаются рабочие и крестьянские Революционные Трибуналы»². А 19

² СУ РСФСР (Собрание узаконений РСФСР). 1917. № 4. Ст. 50.

декабря 1917 г. наркоматом юстиции была утверждена инструкция, согласно которой к их подсудности были отнесены дела «о восстании против советской власти, противодействии и неподчинении и призыве к такому деянию...»³.

Суть их деятельности была сформулирована правительственным декретом от 4 мая 1918 г. Им они объявлялись органами расправы, «где проблема вины, доказательств не имела значения, уступая место революционной целесообразности»⁴. Таким образом, трибуналы изначально создавались как чрезвычайные и репрессивные органы с целью насилия по отношению к противникам существующей власти [12, с. 202]. В июне 1918 г. было установлено правило, согласно которому «революционные трибуналы в выборе мер борьбы с контрреволюцией <...> не связаны никакими ограничениями»⁵. Они получили право выносить смертные приговоры, а также усиливать меры наказания, предусмотренные законом. Объясняя репрессивный характер их деятельности, М.А. Рейснер писал, что «трибуналы были созданы именно в целях применения «мер насилия». Здесь было не до права и не до его толкования...» [13, с. 213-214]. В сентябре 1918 г. в стране был объявлен «красный террор», а 8 ноября 1918 г. VI Всероссийский Чрезвычайный съезд Советов признал «неизбежным принятие экстренных мер, не предусмотренных в действующем законодательстве или отступающих от него»⁶.

Формально трибуналы были включены в советскую систему управления и первоначально входили в отдел юстиции губернских исполкомов. Формирование революционных трибуналов на местах производилось исполкомом губернского совета посредством делегирования в их состав председателя и заместителей. Критерием отбора являлась принадлежность к партии большевиков, и наличие юридического образования не имело значе-

ния. В Тамбове губернский революционный трибунал был создан 4 марта 1918 г. в составе четырех его членов. Местный комиссар юстиции охарактеризовал его как «особый орган борьбы, обладающий правом верховного судилища»⁷. В последующие два месяца ревтрибуналы появились в большинстве уездных центров. Некоторые из них, судя по документам, работали весьма активно. Так, Усманским ревтрибуналом в период с 1 февраля по 15 мая 1918 г. решено 254 дела, из них 86 – по контрреволюционным делам⁸. Репрессивная «самодеятельность» на местах была столь велика, что карательные функции брали на себя члены уездных исполкомов. Так, в апреле 1918 г. при подавлении крестьянского восстания в с. Шехмань по решению членов исполкома Липецкого Совдепа Плишкина, Дмитриева и Василевского был расстрелян его организатор Иван Андреевич Шипилов, а 16 активных участников отправлены в тюрьму⁹. По приказу военного комиссара Ромашата при подавлении восстания в Конобеевской волости Шацкого уезда в ноябре 1918 г. было расстреляно 40 местных жителей¹⁰. Несмотря на то, что эти факты стали предметом разбирательства Тамбовским губернским революционным трибуналом, никто из советских работников и партийных функционеров ответственности не понес.

Декретом СНК «О революционных трибуналах» от 4 мая 1918 г. именно губернский уровень устанавливался как основной для их деятельности, а все уездные ревтрибуналы упразднялись. Однако на местах не спешили выполнять указание центра. Из отношения кассационного отдела ВЦИК от 18 июля 1918 г. следовало, что вопреки требованиям декрета в Шацке продолжал функционировать уездный ревтрибунал¹¹. Во исполнение

⁷ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-648. Оп. 1. Л. 85.

⁸ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. А-353. Оп. 9. Д. 45. Л. 36.

⁹ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 88. Л. 37об.

¹⁰ Там же. Д. 856. Л. 15.

¹¹ ГА РФ. Ф. А-353. Оп. 9. Д. 45. Л. 97.

данного решения из двух ревтрибуналов, действовавших на территории Тамбовской губернии, Моршанский был закрыт, а Тамбовский – реформирован¹². Процесс ликвидации Моршанского ревтрибунала затянулся почти на год. Распоряжением наркома юстиции местный ревтрибунал прекратил свою деятельность лишь 29 апреля 1919 г.¹³

Таким образом, на местах шла активная борьба за сохранение системы ревтрибуналов. В июне 1918 г. из Усмани сообщали в Москву, что после ликвидации ревтрибунала борьба с контрреволюцией в уезде стала невозможна¹⁴. Тамбовский комиссариат юстиции в обращении от 22 июля 1918 г. выражал против упразднения Козловского ревтрибунала. Он мотивировал это тем, что Козлов является крупной узловой станцией, и поэтому, согласно декрету от 4 мая 1918 г., сохранение трибунала предусмотрено¹⁵. Просьба была удовлетворена наркомом юстиции 27 июля 1918 г.¹⁶ Однако постановлением Тамбовского губисполкома от 5 октября 1918 г. Козловский революционный трибунал был все-таки упразднен по причине «крайне незначительного поступления подсудных ему дел»¹⁷. Так, с февраля по октябрь 1918 г. он рассмотрел всего 32 из 40 поступивших дел, в большинстве своем гражданского характера¹⁸.

Политическая направленность в деятельности ревтрибунала была обозначена «Положением о революционных трибуналах» от 12 апреля 1919 г., которым его состав ограничивался тремя судьями из числа «политических работников»¹⁹. Следственный аппарат состоял из «пяти человек, двух беспартийных с высшим образованием и трех коммунистов – партийных с головой»²⁰. Таким образом, ведущую роль в формировании

кадрового состава трибунала стал играть губком РКП(б). Тамбовский губернский трибунал был сформирован 23 апреля 1919 г. в составе: председателя – М.Ф. Митрофанова, заместителей – А.М. Павлова, Н.А. Данилова, А.М. Окулярова. Порядок выездных сессий трибунала утвержден губернским исполнительным комитетом, а вот их персональный состав предложен губкомом РКП(б)²¹. С 15 октября 1919 г. состав трибунала изменился. Председателем стал Н.А. Данилов, а заместителями – А.К. Мирский-Кабахидзе, К.П. Воронин, Н.Н. Булгаков²².

Столкнувшись с проблемой массового дезертирства в ходе мобилизации весной 1919 г., коммунистическая власть прибегла к испытанному методу репрессии. В губернии были созданы орган и отряды по борьбе с дезертирством. А приказом губернского военного комиссара от 9 августа 1919 г. организован военно-революционный трибунал, в составе председателя и двух членов, а также двух следователей. Он должен был немедленно приступить к работе, а его компетенции были приравнены к трибуналу армии²³. Ему были подсудны все политические дела военного характера преступления, совершенные солдатами и военнослужащими, комиссарами отдельных частей и учреждений, все возможные виды дезертирства²⁴. Спустя два месяца Тамбовский губернский военком в обращении на имя председателя РВТ сетовал, что «трибунал крайне медленно ведет разбор дел арестованных дезертиров, отчего на гауптвахте скопилось большое число арестованных», а также просил принять меры «к быстрому введению судопроизводства, так как только при этом условии трибунал оправдывает свое назначение»²⁵. С целью скорейшего решения дел на местах РВТ были организованы и командированы две выездные сессии, а затем еще четыре, которые

¹² ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 2. Д. 17. Л. 5.

¹³ Там же. Л. 19.

¹⁴ Там же. Л. 37.

¹⁵ Там же. Л. 78.

¹⁶ Там же. Л. 79.

¹⁷ Там же. Л. 28, 29.

¹⁸ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 1. Д. 54. Л. 7.

¹⁹ СУ РСФСР. 1919. № 13. Ст. 132.

²⁰ ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 2. Д. 60. Л. 10.

²¹ ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 2. Д. 17. Л. 5.

²² Там же. Л. 30.

²³ ГАТО. Ф. Р-4075. Оп. 3. Д. 8. Л. 25.

²⁴ Там же. Д. 9. Л. 3.

²⁵ Там же. Д. 8. Л. 26.

действовали в уездах губернии²⁶. Только сессией реввоен трибунала в Тамбовском уезде в конце декабря 1919 г. – начале января 1920 г. было осуждено 150 дезертиров²⁷.

После отмены смертной казни в стране Центркомдезертير телеграммой от 4 февраля 1921 г. предложил всем выездным сессиям Тамбовского РВТ применять к злостным дезертирам не расстрел, а пожизненное заключение²⁸. Следует отметить, что смягчение наказания касалось только дезертиров и не распространялось на приговоренных к расстрелу за вооруженные выступления, грабежи и организацию банд²⁹. Согласно отчету Тамбовского РВТ за период с июня по декабрь 1920 г. по делам о дезертирах, им были вынесены следующие решения: отправлено в штрафные роты – 84 человека, на фронт – 10 человек, в мобилизационный отдел – 2 человека; заключено в тюрьму – 15 человек, в концлагерь – 6 человек; условно расстреляно – 6 человек, расстрелян – 1 человек за злостное и неисправимое дезертирство, оскорбление Красной армии и другие преступления³⁰.

С созданием революционного трибунала возникли закономерные сложности в его взаимоотношении с другим репрессивным органом – ВЧК. Общность задач вкупе с отсутствием четкого разграничения приводили к дублированию деятельности ревтрибуналов и чрезвычайных комиссий. С целью решения этой проблемы 18 марта 1920 г. ВЦИК утвердил «Основное положение о революционных трибуналах». Согласно ему ревтрибуналы и чрезвычайные комиссии объединяли свои усилия в борьбе с контрреволюцией и преступностью. При этом «чрезвычайки» выступали в качестве следственных органов ревтрибуналов, а в их состав вводился представитель ВЧК³¹. Однако на практике четкого взаимодействия между ревтрибуналом и чрезвычайной комиссией достигнуто не было. В

докладе председателя Тамбовского губрев трибунала Ф.К. Трасковича от 24 сентября 1920 г. отмечалось, что «существование двух карательных органов в губернии ненормально»³². На недопустимость «трений» между репрессивными органами губернии было указано и в письме Кассационного отдела РВТ при ВЦИК³³.

Декретом от 18 марта 1920 г. ревтрибуналы стали единственным органом, имевшим право вынесения приговоров, к их юрисдикции были отнесены «любые деяния, в которых усматривались признаки опасности для РСФСР или порядков, в нем установленных»³⁴. По состоянию на 1 июля 1920 г. в Тамбовский губернский ревтрибунал поступило 301 дело, из них контрреволюционных – 5, спекуляций – 8, должностных преступлений – 116 и остальных – 172³⁵. Таким образом, в деятельности ревтрибунала продолжали преобладать дела уголовного характера. Примером же «контрреволюционного» дела, рассмотренного в Тамбовском губернском революционном трибунале, может служить «восстание» 13 июля 1919 г. в с. Липовка Моршанского уезда, результатом которого стали 3 убитых из отряда в 11 человек, посланных для охраны Липовской плантации. Приговором ревтрибунала от 18 мая 1920 г. пять крестьян «за неподчинение распоряжениям советской власти и вооруженное ей противодействие» были расстреляны, а остальные получили различные сроки тюремного заключения, от года до пяти лет³⁶.

Демонстрируя решимость в борьбе с врагами революции, трибуналы проявляли мягкость в наказании агентов губернского продовольственного комитета «за превышение власти». Так, решением Тамбовского губрев трибунала от 7 октября 1920 г. дело по обвинению Михаила Ивановича Супесса, 24 лет, в истязании граждан Ново-Кабаньевской волости Борисоглебского уезда было пре-

²⁶ Там же. Д. 9. Л. 3об.

²⁷ ГАТО. Ф. Р-1889. Оп. 1. Д. 297. Л. 12.

²⁸ Там же. Ф. Р-4075. Оп. 3. Д. 8. Л. 46, 58.

²⁹ ГАТО. Ф. Р-4075. Оп. 3. Д. 8. Л. 30, 68.

³⁰ Там же. Д. 9. Л. 3.

³¹ СУ РСФСР. 1920. № 22-23. Ст. 115.

³² ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 2. Д. 60. Л. 9об.

³³ Там же. Л. 7.

³⁴ Там же.

³⁵ ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 2. Д. 60. Л. 6.

³⁶ Моршанская коммуна. 1920. 20 мая.

кращено в силу амнистии в честь 3-й годовщины Октябрьской революции³⁷. Особую лояльность проявляли ревтрибуналы к своим сотрудникам, даже если их действия были преступными. Так, начальник отдела чрезвычайкома при Моршанском ревтрибунале Федор Иосифович Дубенчука, 23 лет, расстрелявший 6 крестьян, жителей с. Островка Моршанского уезда, после подавления «кулацкого» мятежа в ноябре 1918 г. решением Тамбовского губревтрибунала от 5 мая 1921 г. наказания не понес в силу ноябрьской и первомайской амнистий³⁸. Еще более показателен приговор Тамбовского губревтрибунала от 10 ноября 1920 г. в отношении уполномоченного губпродкома Якова Марголина [14, с. 181]. Несмотря на доказанность всех обвинений в насилии и издевательствах над крестьянами, ревтрибунал постановил «подвергнуть Я.И. Марголина условному тюремному заключению сроком на пять лет, но, принимая во внимание амнистию в честь 3-й годовщины Октябрьской революции <...> от наказания освободить»³⁹. Регулярные амнистии, осуществляемые трибуналами, выступали не проявлением либерализации судебной системы, а были следствием перегруженности судебных органов уголовными делами и нехваткой мест заключения.

Система трибуналов в стране расширялась. Помимо губернских ревтрибуналов были созданы ведомственные трибуналы⁴⁰. По сообщению губернских «Известий» от 27 июня 1920 г., в Тамбове был учрежден отдел Революционного трибунала ВОХР при 5-й бригаде. Ему были подсудны уголовные дела как гражданских, так и военных лиц. Однако главной задачей трибунала являлось преследование за такие преступления, как «бандитизм в смысле участия в шайке, вооруженный грабеж, разбойное нападение, налеты, шпионаж, измена и посягательство на жизнь должностных лиц правительственных и общественных учреждений при исполнении

ими своих обязанностей»⁴¹. Таким образом, его миссия заключалась в решительном подавлении крестьянского протеста, вызванного грабительской политикой продразверстки. Так, по информации губернских «Известий», в начале сентября 1920 г. красными войсками была произведена беспощадная реквизиция и конфискация продовольствия, скота и имущества восставших крестьян. Действующими против банд частями, а также трибуналом ВОХР расстреляно свыше 250 «бандитов» и их пособников⁴².

Для борьбы с крестьянским восстанием в губернии 25 ноября 1920 г. был организован Тамбовский военно-революционный трибунал⁴³. А в январе 1921 г. сформирован Тамбовский губернский революционно-военный трибунал (РВТ)⁴⁴. Также были созданы трибуналы при командующем войсками Тамбовской губернии и 15-й Сибирской кавалерийской дивизии и сформированы семь выездных сессий РВТ при каждом боевом участке [15, с. 118–119]. 34 крестьянина было расстреляно за «активный бандитизм» в период с 25 февраля по 12 апреля 1921 г. по приговорам РВТ при командующем войсками Тамбовской губернии⁴⁵. Только в одном селе Малые Алабушки Борисоглебского уезда выездная сессия РВТ 15-й Сибкавдивизии приговорила к высшей мере наказания 39 местных жителей⁴⁶. Решением шестой выездной сессии Тамбовского ревтрибунала пять жителей с. Пичаево Моршанского уезда «за злостное дезертирство с оружием в руках, активный бандитизм и несение караульной службы у бандитов» были расстреляны⁴⁷. За «контрреволюционное восстание» жителей с. Липяги Алешковской волости Борисоглеб-

⁴¹ Известия Тамб. губ. исп. ком. Сов. раб. кр. и кр. деп. 1920. 27 июня.

⁴² Известия Тамб. губ. исп. ком. Сов. раб. кр. и кр. деп. 1920. 7 сент.

⁴³ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-840. Оп. 1. Д. 1030. Л. 237.

⁴⁴ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Д. 1030. Л. 27об.

⁴⁵ Там же. Л. 50.

⁴⁶ Там же. Л. 51об.

⁴⁷ Моршанская коммуна. 1921. 14 апр.

³⁷ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 1392. Л. 36.

³⁸ Там же. Д. 878. Л. 61, 68, 178.

³⁹ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 1357. Л. 34.

⁴⁰ СУ РСФСР. 1920. № 21. Ст. 112.

ского уезда в январе 1921 г. приговором выездной сессии Тамбовского губревтрибунала от 24 февраля 1921 г. 31 крестьянин был расстрелян, 22 были осуждены к пожизненному заключению, а 10 – к пяти годам тюрьмы⁴⁸. Снисхождение проявляли к молодым крестьянам. Так, приговором 1-й выездной сессии Тамбовского губревтрибунала от 24 февраля 1921 г. крестьянин Иван Шведов, 16 лет, «за непосредственное участие в грабежах бандитов» был осужден к расстрелу, но учитывая его возраст, расстрел был заменен 5-летним тюремным заключением⁴⁹. К женщинам, осужденным за бандитизм, революционный суд пощады не имел. Среди шести, расстрелянных по приговору 6-й выездной сессии губревтрибунала в апреле 1921 г., была Матвеева-Смирнова Анна Ильинична, «как вдохновительница и руководительница бандитам»⁵⁰.

Таким образом, в ходе подавления Тамбовского восстания карательная функция стала основной в деятельности реввоен трибунала. Ее значение в текущей обстановке предельно четко и ясно изложил в феврале 1921 г. председатель Тамбовского РВТ А.М. Варман. В его обращении на имя председателя Тамбовской губЧК утверждалось, что «РВТ в боевой обстановке является не только органом революционного правосудия, но и аппаратом, который может и должен проявить максимум воздействия в районе восстания <...>. Он, при условии массовых контрреволюционных выступлений, является, прежде всего, органом расправы, а потом уже аппаратом правосудия»⁵¹.

Как и в предыдущий период, главным недостатком являлось отсутствие четкого взаимодействия в деятельности карательных органов советской системы управления. В протоколе № 6 заседания Полномочной комиссии ВЦИК от 18 марта 1921 г. отмечалось, что «систематизации материала по

борьбе с бандитизмом нет, губЧК и Особый отдел РВТ работают несогласованно». Далее предлагалось «создать единый орган для борьбы с бандитизмом, обратив особое внимание, что в борьбе с бандитизмом изучение и систематизация материала имеет исключительно важное значение»⁵². Другой проблемой оставался кадровый вопрос. Из доклада И.М. Уборевича от 23 мая 1921 г. по результатам обследования 1-го и 2-го боевых участков следует, что «остро чувствуется недостаток в особистах и трибуналистах»⁵³.

После подавления крестьянского восстания трибуналы сосредоточили свои усилия на репрессиях в отношении населения так называемых бандитских районов. Примером тому может служить приговор 1-го отдела РВТ от 5 сентября 1921 г. по обвинению 27 крестьян Курдюковской волости Тамбовского уезда. Вся их «вина» состояла в том, что они «дали заведомо ложные сведения, где указали, что бандитов в обществе не имеются». Поэтому РВТ, «руководствуясь коммунистическим правосознанием», приговорил «18 крестьян подвергнуть лишению свободы сроком на пять лет, а 9 крестьян – сроком на три года, с заключением в концентрационный лагерь вне пределов Тамбовской губернии»⁵⁴.

С переходом к нэпу задачи ревтрибуналов были дополнены борьбой с преступлениями в хозяйственной сфере. Для решения проблемы сбора продовольственного налога ревтрибунал осуществлял меры по взысканию с крестьян недоимок и наказанию их. Так, в апреле 1922 г. выездные сессии Тамбовского губревтрибунала за неуплату налога приговаривали крестьян к лишению земельного надела⁵⁵. Любопытно то, что в этом же месяце 8-го числа в Верховный трибунал поступил рапорт от следователей губревтрибунала. В нем они жаловались на большую загруженность в работе по причине передачи дел из РВТ и губЧК, на малый объем продовольственного пайка в 17 фунтов пшена, не-

⁴⁸ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 1673. Л. 290, 294, 304, 305.

⁴⁹ Там же. Д. 1046. Л. 197.

⁵⁰ Моршанская коммуна. 1921. 10 апр.

⁵¹ ГАТО. Ф. Р-4075. Оп. 3. Д. 42. Л. 43.

⁵² ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Д. 1039. Л. 8.

⁵³ Там же. Л. 23.

⁵⁴ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Л. 130-131.

⁵⁵ ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 3. Д. 185. Л. 62.

выдачу жалования и пайка за март месяц⁵⁶. По всему обращению тамбовских следователей Верховный трибунал дал ход. В результате ревизии Тамбовского трибунала, как следует из протокола № 12 пленума Верховного трибунала ВЦИК от 29 апреля 1922 г., «был обнаружен целый ряд упущений и дефектов, указующих на несоответствие председателя трибунала т. Данилова своему назначению»⁵⁷. Аналогичное состояние дел было характерно и для ревтрибуналов других регионов [16, с. 170]. Дальнейшая судьба губернских ревтрибуналов, в том числе Тамбовского, была решена Положением о судоустройстве РСФСР от 11 ноября 1922 г., согласно которому они были преобразованы в губернские суды, а Верховный трибунал – в Верховный суд⁵⁸. Таким образом, выполнив задачу защиты коммунистической власти от «контрреволюционных сил», система революционных трибуналов была упразднена.

ВЫВОДЫ

Революционные трибуналы Тамбовской губернии, как и в целом по стране, на протяжении всего периода своей деятельности выступали для власти орудием политических репрессий. Включенные в советскую систему управления и обладая судебными функциями, они были использованы коммунистическим режимом с целью подавления социального протеста его противников и их кары. При этом они руководствовались не нормами права, а принципом «революционного правосознания». Изученные в ходе исследования архивные документы и материалы периодической печати дают основания утверждать, что основной задачей губернского революционного (военного) трибунала являлось осуществление политических репрессий в форме уголовного преследования и наказания, включая расстрел. Они применялись к участникам сельских «мятежей», деревенским жителям, дезертировавшим из частей Красной армии, а также повстанцам и сочувствующим им лицам из числа местного населения в ходе подавления крестьянского восстания 1920–1921 гг.

⁵⁶ ГА РФ. Ф. Р-1005. Оп. 3. Д. 185. Л. 40.

⁵⁷ Там же. Л. 120.

⁵⁸ СУ РСФСР. 1922. № 69. Ст. 902.

Список источников

1. Никулин В.В. Революционные трибуналы в системе антикрестьянского террора (1918–1921 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 189. С. 197–201. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-197-201>, <https://elibrary.ru/qxyfhz>
2. Брянцев М.В. К вопросу об образовании Брянского революционного трибунала // Право: история, теория, практика. Брянск, 2019. Вып. 23. С. 146–154. <https://elibrary.ru/wclrxl>
3. Перцев В.А. «Именем революции!»: из истории создания и деятельности Воронежского губернского революционного трибунала в 1917–1923 гг. // Вестник ВГУ. Серия: История, политология, социология. 2008. № 1. С. 28–43. <https://elibrary.ru/knxedv>
4. Письменов В.Н. Курский губернский революционный трибунал как орган советской судебной системы: место и роль // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2012. № 1–2. С. 240–245. <https://elibrary.ru/raiyov>
5. Мухамедов Р.А., Чигрин М.В., Пашкин А.Г. Формирование системы революционных трибуналов на территории Среднего Поволжья // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2023. Т. 5. № 1 (17). С. 54–66. <https://doi.org/10.37313/2658-4816-2023-5-1-54-66>, <https://elibrary.ru/gzfbog>
6. Никонов В.В. Особенности вынесения приговоров Московским революционным трибуналом по делам духовенства и верующих в 1918–1920-е гг. // Вестник ПСТГУ. Серия II: История. История Русской православной церкви. 2022. № 108. С. 74–87. <https://doi.org/10.15382/sturI2022108.74-87>, <https://elibrary.ru/wlbtag>

7. Пивоваров М.С. Участие революционных трибуналов в ликвидации антикоммунистических вооруженных выступлений в Сибири (октябрь 1920 – август 1921 г.) // Гражданская война на Востоке России (ноябрь 1917 – декабрь 1922 г.). Новосибирск, 2019. С. 243-255. <https://doi.org/10.31518/978-5-7692-1664-0-243-255>, <https://elibrary.ru/sruioh>
8. Скипина И.В. Тюменский губернский революционный трибунал как инструмент борьбы с восставшим крестьянством (1921 год) // Вестник КРАНЦ. Серия «Гуманитарные науки». 2023. № 1 (41). С. 172-178. <https://elibrary.ru/dyjiya>
9. Алексанян Н.А. Дезертирство из Красной армии и борьба с ним на территории Воронежской губернии // Военно-исторический журнал. 2018. № 3. С. 72-77. <https://elibrary.ru/uogcha>
10. Давыдов А.Ю. Революционные военные железнодорожные трибуналы на Северо-Западе России // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2023. Т. 68. Вып. 2. С. 353-375. <https://doi.org/10.21638/spbu02.2023.204>, <https://elibrary.ru/jaluij>
11. Денисов С.И. Повседневная жизнь работников революционного трибунала в провинции (на примере Брянского региона) // Право: история, теория, практика. Брянск, 2021. Вып. 25. С. 275-286. <https://elibrary.ru/fwjmqj>
12. Никулин В.В. Российская революция и право: генезис и становление советской правовой системы 1917–1920 гг. М.: Юстицинформ, 2020. 244 с. <https://elibrary.ru/pkohoy>
13. Рейснер М.А. Право. Наше право. Чужое право. Общее право. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1925. 275 с.
14. Безгин В.Б. «Дело Марголина»: борисоглебский эпизод // На ветрах гражданской войны. Воронежская деревня 1917–1922 гг. М.: АИРО-XXI, 2019. С. 173-182.
15. Парахин С.А., Безгин В.Б. Расстрелы крестьянских повстанцев и сельских заложников в Тамбовской губернии 1918–1921 гг. // История: факты и символы. 2021. № 4 (29). С. 113-125. <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2021-29-4-113-124>, <https://elibrary.ru/vqnhfl>
16. Шкаревский Д.Н. Революционные трибуналы в 1920-е годы: роль и значение // Вестник Владимирского юридического института. 2018. № 3 (48). С. 166-173. <https://elibrary.ru/saagdr>

References

1. Nikulin V.V. (2020). Revolutionary tribunals in the anti-peasant terror system (1918–1921). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 189, pp. 197-201. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-197-201>, <https://elibrary.ru/qxyfhz>
2. Bryantsev M.V. (2019). K voprosu ob obrazovanii Bryanskogo revolyutsionnogo tribunala [On the issue of the formation of the Bryansk Revolutionary Tribunal]. *Pravo: istoriya, teoriya, praktika* [Law: History, Theory, Practice]. Bryansk, issue 23, pp. 146-154. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wclrxl>
3. Pertsev V.A. (2008). “By the name of the revolution!”: from the history of creation and activity of Voronezh province revolution tribunal in 1917–1923. *Vestnik VGU. Seriya: Istoriya, politologiya, sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 1, pp. 28-43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/knxedv>
4. Pis'menov V.N. (2012). Kursk gubernsky revolutionary tribunal as organ soviet judicial system: the place and role. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya i pravo = Proceedings of the Southwest State University. Series: History and Law*, no 1-2, pp. 240-245. (In Russ.) <https://elibrary.ru/raiyov>
5. Mukhamedov R.A., Chigrin M.V., Pashkin A.G. (2023). Formation of a system of revolutionary tribunals in the middle Volga region in 1917–1923. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Istoricheskie nauki = Izvestia of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Historical Sciences*, vol. 5, no. 1 (17), pp. 54-66. (In Russ.) <https://doi.org/10.37313/2658-4816-2023-5-1-54-66>, <https://elibrary.ru/gzfbog>
6. Nikonov V.V. (2022). Features of sentencing by Moscow revolutionary tribunal for the clergy and believers in 1918–1920. *Vestnik PSTGU. Seriya II: Istoriya. Istoriya Russkoi pravoslavnoi tserkvi = St. Tikhon's Uni-*

- versity Review. Series 2: History; History of Russian Orthodox Church, no. 108, pp. 74-87. (In Russ.) <https://doi.org/10.15382/sturII2022108.74-87>, <https://elibrary.ru/wlbtas>
7. Pivovarov M.S. (2019). Uchastie revolyutsionnykh tribunalov v likvidatsii antikommunisticheskikh vooruzhennykh vystuplenii v Sibiri (oktyabr' 1920 – avgust 1921 g.) [Participation of revolutionary tribunals in the liquidation of anti-communist armed protests in Siberia (October 1920 – August 1921)]. *Grazhdanskaya voyna na Vostoke Rossii (noyabr' 1917 – dekabr' 1922 g.)* [Civil War in Eastern Russia (November 1917 – December 1922)]. Novosibirsk, pp. 249-252. (In Russ.) <https://doi.org/10.31518/978-5-7692-1664-0-243-255>, <https://elibrary.ru/sruioh>
 8. Skipina I.V. (2023). The Tyumen province revolutionary tribunal as a tool of fighting against the revolutionary peasantry (1921). *Vestnik KRANTS. Seriya «Gumanitarnye nauki» = Journal Collection of Scientific Works of KRASEC. The Humanities*, no. 1 (41), pp. 172-178. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dyjiya>
 9. Aleksanyan N.A. (2018). Desertion from the red army and the struggle against it in the territory of the Voronezh province. *Voenno-istoricheskii zhurnal = Military History Magazine*, no. 3, pp. 72-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uogcha>
 10. Davydov A.Yu. (2023). Revolutionary military railway tribunals in Northwestern Russia. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya = Vestnik of Saint Petersburg University. History*, vol. 68, no. 2, pp. 353-375. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/spbu02.2023.204>, <https://elibrary.ru/jaluij>
 11. Denisov S.I. (2021). Everyday life of employees of revolutionary tribunal in the province (on the example of Bryansk region). *Pravo: istoriya, teoriya, praktika* [Law: History, Theory, Practice]. Bryansk, issue 25, pp. 275-286. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fwjmqj>
 12. Nikulin V.V. (2020). *Rossiiskaya revolyutsiya i pravo: genezis i stanovlenie sovetskoi pravovoi sistemy 1917–1920 gg.* [Russian Revolution and Law: Genesis and Formation of the Soviet Legal System 1917–1920]. Moscow, Yustitsinform Publ., 244 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pkohoy>
 13. Reisner M.A. (1925). *Pravo. Nashe pravo. Chuzhoe pravo. Obshchee pravo* [Law. Our Law. Someone Else's Law. Common Law]. Moscow, Leningrad, Gosudarstvennoe Publ., 275 p. (In Russ.)
 14. Bezgin V.B. (2019). «Delo Margolina»: borisoglebskii ehpizod [“The Margolin Case”: Borisoglebsk Episode]. *Na vetrakh grazhdanskoi voyny. Voronezhskaya derevnya 1917–1922 gg.* [On the Winds of Civil War. Voronezh Village 1917–1922]. Moscow, AIRO-21 Publ., pp. 173-182. (In Russ.)
 15. Parakhin S.A., Bezgin V.B. (2021). Execution of peasant rebels and rural hostages in Tambov province 1918–1921. *Istoriya: fakty i simvoly = History: Facts and Symbols*, no. 4 (29), pp. 113-125. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2021-29-4-113-124>, <https://elibrary.ru/vqnhfl>
 16. Shkarevskii D.N. (2018). Revolutionary tribunals in the 1920s: the role and significance. *Vestnik Vladimirskogo yuridicheskogo institute = Bulletin of Vladimir Law Institute*, no. 3 (48), pp. 166-173. (In Russ.) <https://elibrary.ru/saagdr>

Информация об авторе

Парахин Сергей Алексеевич, научный сотрудник, кафедра «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0000-8667-0272>
vano12122@mail.ru

Поступила в редакцию 15.03.2024
Одобрена после рецензирования 07.06.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Sergey A. Parakhin, Research Scholar, “History and Philosophy” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0000-8667-0272>
vano12122@mail.ru

Received 15.03.2024
Approved 07.06.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 93/94:929(092)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-818-835>



Жизненный путь Г.Х. Бумагина

Дмитрий Александрович ВОРОБЬЕВ^{1,2} 

¹ФГБ УН «Санкт-Петербургский институт истории Российской академии наук»
197110, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Петрозаводская, 7

²Кировский филиал ГБУК ЛО «Музейно-мемориальный комплекс «Дорога Жизни»
музей-заповедник «Прорыв блокады Ленинграда»

187342, Российская Федерация, Ленинградская обл., г. Кировск, Ладожский мост, 2

dmitrij_vorobev_96@mail.ru

Актуальность. В 2024 году исполнится 120 лет Г.Х. Бумагину, секретарю Ленинградского и Новгородского областных комитетов ВКП(б), который сыграл очень важную роль во многих событиях битвы за Ленинград, а также в восстановлении Новгородской области в первые послевоенные годы и активном изучении деятельности партизан и подпольщиков Ленинградской области в последние годы своей жизни. На данный момент не существует биографических фундаментальных трудов о нем, а в книгах и статьях исследователи чаще всего описывали его работу во время Великой Отечественной войны и в первые послевоенные годы. Цель исследования заключается в подробном рассмотрении его жизненного пути. Его задачами является установление жизненных периодов и их хронологических рамок, определение критериев выбора хронологических рамок, описание каждого жизненного периода и его особенностей, установление результатов и вклада Г.Х. Бумагина в события, которых принимал участие.

Материалы и методы. Исследование основано на архивных материалах Центрального государственного архива историко-политических документов г. Санкт-Петербург и Новгородского музея-заповедника. Для него были применены описательно-повествовательный, биографический методы, анализ и периодизация.

Результаты исследования. На основе архивных материалов удалось описать становление Г.Х. Бумагина как партийного руководителя Ленинградской области перед началом Великой Отечественной войны и развитие его карьерного пути. Кроме этого, описана его работа по формированию движения Сопротивления в первые месяцы битвы за Ленинград, руководству Комиссией восточными районами Ленинградской области и руководству Новгородской областью в первые послевоенные годы. В итоге удалось выделить шесть периодов его жизни.

Выводы. У Г.Х. Бумагина сложилась непростая судьба. Парень из бедной семьи, которая жила почти впроголодь, приложил все свои усилия, чтобы выбиться в люди. Он решил это сделать путем службы в Красной армии. Благодаря этому он смог развить политическую карьеру в Ленинграде и стать секретарем Ленинградского, а затем Новгородского областного комитета партии. Его имя пытались очернить в ходе Ленинградского дела. Несмотря на то, что его посадили в тюрьму без каких-либо доказательств, он перенес невзгоды вместе с семьей и после реабилитации наладил свою жизнь. Когда он вышел на пенсию, у него появился другой фронт работы – изучение движения Сопротивления, которым он руководил в первые месяцы войны. Накопленный им материал и опыт работы впоследствии пригодился для со-

ставления воспоминаний и докладов по истории партизанского и подпольного движений Ленинградской, Новгородской и Псковской областей. Он оставил после своей смерти ценные материалы, которые легли в основу не только данного исследования, но и других исторических трудов.

Ключевые слова: Г.Х. Бумагин, Ленинградский областной комитет ВКП(б), Новгородский областной комитет ВКП(б), Ленинградское дело, партизаны, подпольщики

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Воробьев Д.А. Жизненный путь Г.Х. Бумагина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 818-835. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-818-835>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-818-835>

The life path of G.H. Bumagin

Dmitriy A. VOROB'EV^{1,2} 

¹Saint-Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences
7 Petrozavodskaya St., St. Petersburg, 197110, Russian Federation

²Kirov Branch of the State Budgetary Institution of Culture of the Leningrad Region "Museum and Memorial complex "Road of Life" Museum-Reserve "Breaking the Siege of Leningrad"
2 Ladozhsky Bridge, Kirovsk, 187342, Leningrad region, Russian Federation
dmitrij_vorobev_96@mail.ru

Importance. In 2024, G.H. Bumagin, secretary of the Leningrad and Novgorod regional Committees of the CPSU(b), who played a very important role in many events of the Battle for Leningrad, as well as in the restoration of the Novgorod region in the first post-war years and actively studying the activities of the partisans and underground workers of the Leningrad region in the last years of his life, will turn 120 years old. Now, there are no biographical fundamental works about him, and in books and articles, researchers most often described his work during the Great Patriotic War and in the first post-war years. The purpose of the study is to examine in detail his life path. Its tasks are to establish life periods and their chronological framework, to determine the criteria for choosing chronological frameworks, to describe each life period and its features, to establish the results and contribution of G.H. Bumagin to the events that he participated in.

Materials and Methods. The research is based on archival materials from the Central State Archive of Historical and Political Documents of St. Petersburg and the Novgorod Museum-Reserve. A descriptive-narrative, biographical methods, analysis and periodization are used for it.

Results and Discussion. Based on archival materials, it is possible to describe the formation of G.H. Bumagin as the party leader of the Leningrad region before the outbreak of the Great Patriotic War and the development of his career path. In addition, his work on the formation of the resistance movement in the first months of the Battle for Leningrad, the leadership of the Commission of the eastern districts of the Leningrad region and the leadership of the Novgorod region in the first post-war years is described.

Conclusion. G.H. Bumagin had a difficult fate. A guy from a poor family who lived almost half-starved, made every effort to get out into the world. He decided to do this by serving in the Red Army. Thanks to her, he was able to develop a political career in Leningrad and became secretary of the Leningrad and then Novgorod Regional Party Committee. They tried to blacken his name

during the Leningrad case. Even though he was imprisoned without any evidence, he endured adversity with his family and, after rehabilitation, adjusted his life. When he retired, he had another front of work – studying the Resistance movement, which he led in the first months of the war. His accumulated material and work experience were subsequently useful for compiling memoirs and reports on the history of the partisan and underground movements of the Leningrad, Novgorod and Pskov regions. He left valuable materials after his death, which formed the basis not only for this article, but also for other historical works.

Keywords: G.H. Bumagin, Leningrad Regional Committee of the CPSU(b), Novgorod Regional Committee of the CPSU(b), Leningrad case, partisans, underground workers

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Vorob'ev, D.A. (2024). The life path of G.H. Bumagin. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 818-835. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-818-835>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В 2024 году исполнится 120 лет Г.Х. Бумагину, секретарю Ленинградского и Новгородского областных комитетов ВКП(б), который сыграл очень важную роль во многих событиях битвы за Ленинград, в восстановлении Новгородской области в первые послевоенные годы и увековечивании памяти партизан и подпольщиков Ленинградской, Новгородской и Псковской областей. На данный момент не существует биографических фундаментальных трудов о нем, а в книгах и статьях исследователи чаще всего описывали его работу во время Великой Отечественной войны и в первые послевоенные годы. Об этих периодах писали исследователи Ю.П. Петров¹, О.В. Дмитриев², В.Д. Васильев³, В.Г. Смирнов [1] и В.А. Кутузов [2]. Цель исследования заключается в подробном рассмотрении его жизненного пути. Его задачами является установление жизненных периодов и их хронологических рамок, определение критериев выбора хронологических

рамок, описание каждого жизненного периода и его особенностей, установление результатов и вклада Г.Х. Бумагина в события, в которых он принимал участие.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование основано на архивных материалах Центрального государственного архива историко-политических документов г. Санкт-Петербург и Новгородского музея-заповедника. Для него были применены описательно-повествовательный, биографический методы, периодизация и анализ. В итоге удалось выделить 6 жизненных периодов Г.Х. Бумагина.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

«Нянькинский» период Г.Х. Бумагина. Он охватывает 1904–1918 гг., которые прошли в деревне Нянькино Кинешемского района Владимирской губернии. Г.Х. Бумагин родился в бедной крестьянской семье. Его точная дата рождения неизвестна, но в анкетах указан месяц рождения – октябрь. Его отец в зимнее время уходил на отхожие заработки в Кострому, а летом работал в деревне. Однако Григорий не успел повидать своего отца, потому что он умер еще до рождения сына. Его воспитывала мать, которая работала в школе деревни Нянькино техническим работником, но ее зарплата была

совсем маленькой – 4–5 рублей в месяц⁴. В то время за такие деньги можно было купить несколько килограммов хлеба и небольшое количество хозяйственных товаров [3, с. 232].

Во время Первой мировой войны Григорий учился в школе деревни Нянькино и, кроме учебы, помогал маме носить дрова и топить печи. В 1915 г. он окончил 4-годичную школу и дальше, до 1918 г., в летнее время уходил в пастухи по деревням, а в зимнее время ходил с корзинкой и собирал куски хлеба, чтобы прокормить себя и маму⁵.

«Красноармейский» период Г.Х. Бумагина. Его хронологические рамки – 1918–1924 гг. Это было время, когда он проходил службу в Красной армии в нескольких частях. В начале 1918 г. он добровольно вступил красноармейцем в 1-ю Кинешемскую революционную роту. На первых порах в его обязанности входило наблюдение за бывшими торговцами и фабрикантами, которые занимались очищением зданий, улиц, домов. Но в ней служил всего несколько месяцев, потому что в середине 1918 г. его перевели работать в Кинешемский уездной военкомат, и там он совмещал должности телефониста, журналиста и переписчика. В это же время он вступил в ряды ВЛКСМ, в которых находился до 1927 г.⁶

В 1919 г. красноармейцем его перевели в 1-ю Петроградскую стрелковую дивизию⁷, которая в это время находилась в районе Пскова, Луги, Дно, Идриц и сражалась против Северо-Западной армии под командованием Н.Н. Юденича [4, с. 456–457]. Правда, в боевых действиях он не принимал участия, поскольку еще не достиг совершеннолетия, и он занимался охраной артиллерийско-ружейного и пулеметного складов дивизии.

В 1920 г. его демобилизовали из Красной армии по причине несовершеннолетия, и он вернулся в Кинешму, где начал свое станов-

ление как партийный работник. Сначала его трудоустроили в Кинешемский волостной исполнительный комитет ВКП(б) делопроизводителем, а спустя год перевели на ту же должность в Кинешемский уездной комитет ВКП(б). В этих учреждениях он работал до июля 1921 г.⁸

Дальше Г.Х. Бумагин отправился в Ленинград, чтобы поступить на учебу для повышения квалификации, но ему не удалось это сделать. Тогда, чтобы развить дальше свою политическую карьеру, Григорию вновь пришлось вступить в ряды Красной армии. Красноармейцем его направили в 92-й стрелковый полк 11-й Петроградской дивизии⁹, который принимал участие в подавлении Кронштадтского восстания¹⁰. До 1924 г. в этом полку он совмещал должности помощника военкома и секретаря агитационно-пропагандистской части. В мае этого же года он завершил прохождение службы в Красной армии.

Первый «ленинградский» период Г.Х. Бумагина. С этого момента у Г.Х. Бумагина наступил третий период жизни, охватывающий 1924–1944 гг. Благодаря связям в мае 1924 г. его трудоустроили в Ленинградский Госторг. Во время работы в этой организации он окончил экономические курсы и стал заведующим заготовительными пунктами сельскохозяйственных товаров в Нижегородской, Ивановской и Тверской областях. В 1930–1932 гг. Г.Х. Бумагин работал сразу в двух организациях – Ленпромшвей экономистом по рационализации и Лентекстильпромсоюз заведующим сектором рационализации. В январе 1933 г. был переведен в Смольинскую районную контрольную комиссию ВКП(б) в кабинет рационализации помощником заведующего кабинетом, а спустя месяц назначен инспектором по организации массовой работы. Там проработал до марта

⁴ ЦГАИПД СПб (Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга). Ф. Р-1728. Оп. 1. Д. 196487. Л. 7.

⁵ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-1728. Оп. 1. Д. 196487. Л. 7–8.

⁶ Там же. Л. 8.

⁷ Там же. Л. 9.

⁸ Там же. Л. 9.

⁹ Там же. Л. 9.

¹⁰ Гражданская война и военная интервенция в СССР / гл. ред. С.С. Хромов. М.: Сов. энцикл., 1983. 720 с.

1934 г., поскольку к этому моменту ее ликвидировали¹¹.

В период с марта 1934 по июль 1937 г. Г.Х. Бумагин работал в районных комитетах Ленинграда. Первые два года он работал в Центральном районном комитете ВКП(б) инструктором отдела партийных кадров, а затем его перевели в Куйбышевский районный комитет заместителем заведующего отдела партийных кадров и спустя несколько месяцев его назначили вторым секретарем, а также членом бюро этого комитета¹².

Для дальнейшего повышения своей квалификации Г.Х. Бумагину пришлось провести следующие 1,5 года в Ленинградской области. В период с июля 1937 по февраль 1938 г. он исполнял обязанности первого секретаря Лодейнопольского районного комитета ВКП(б), а в феврале 1938 – январе 1939 г. руководил Кингисеппским районным комитетом ВКП(б). От этого района он был избран депутатом в Верховный Совет СССР¹³.

В январе 1939 г. его перевели в Ленинградский областной комитет ВКП(б)¹⁴. Первую половину года он был заведующим отделом руководящих парторганов, а в июне его утвердили секретарем по кадрам, и на этой должности он проработал 5 лет [5, с. 112]. В ней он и встретил Великую Отечественную войну.

Как и для многих граждан Советского Союза, нападение нацистской Германии стало для него полной неожиданностью, хотя напряженная обстановка на границе чувствовалась. 21 июня в 22:00 Григорий вместе с коллегами поехал на дачу в Терийоки (ныне г. Зеленогорск) отдохнуть на берегу Финского залива. 22 июня еще до восхода солнца они увидели группу немецких самолетов, начавшая бомбить активно Кронштадт¹⁵. Г.Х. Бумагину пришлось срочно вернуться в Ленинград, и с того момента работы у него значительно прибавилось. В первые дни вой-

ны он вместе с партийными работниками принимал участие в различных заседаниях, на которых обсуждали ситуацию на советско-германском фронте, проведение перестройки областных, городских и районных органов в условиях военного времени, а также подготовку районов к борьбе с врагом [6, с. 37].

Больше всего Г.Х. Бумагин в первые месяцы войны занимался созданием и руководством движения Сопротивления. 29 июня 1941 г. появилась на свет директива «Партийным и советским организациям прифронтовых областей», согласно которой первые секретари райкомов и горкомов должны были заранее создать нелегальные партийные органы и ячейки из благонадежных людей [7, с. 159]. После ее получения Г.Х. Бумагин провел совещания с руководителями северо-западных, центральных и юго-западных районов области и донес до них положения директивы¹⁶.

1 июля была учреждена Комиссия по вопросам обороны Ленинграда во главе с А.А. Ждановым, которая должна была решать вопросы в различных сферах жизни города. В этот же день состоялось первое заседание, на котором приняли «План организации партизанских отрядов, диверсионных групп и подпольных партийных ячеек на территории, занятой противником». Вторая глава плана полностью посвящена подпольным организациям, второй пункт гласил, что Г.Х. Бумагин вместе с М.Н. Никитиным, секретарем Ленинградского областного комитета ВКП(б), должны были в двухдневный срок подобрать для подпольной работы группу товарищей и направить их в районы и города Ленинградской области [8, с. 28-29].

Он вспоминал, что при формировании подпольных организаций он подбирал людей из числа партийных работников и сельской интеллигенции. Свой выбор он объяснял из тактических соображений. По его мнению, они могли быстро осесть в районе и имели больше шансов войти в состав органов не-

¹¹ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-1728. Оп. 1. Д. 196487. Л. 9.

¹² ЦГАИПД СПб. Ф. Р-1728. Оп. 1. Д. 196487. Л. 10.

¹³ Там же. Л. 10.

¹⁴ Там же. Л. 10.

¹⁵ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-4000. Оп. 1а. Д. 1248а. Л. 1.

¹⁶ Там же. Л. 1.

мецкой оккупационной администрации. Для таких кандидатов подбирались подходящие вакантные места, менялись их паспортные данные и легенды для соблюдения конспирации, а также проводили подробный инструктаж и беседы, чтобы выявить их лучшие качества. Благодаря Г.Х. Бумагину удалось отобрать 68 кандидатов, которые впоследствии стали райпарторганизаторами – уполномоченными Ленинградского областного комитета ВКП(б) и непосредственными руководителями подпольной сети в районах. Что это были за люди? По полу 58 человек были мужчинами и 10 человек – женщинами. По возрасту 37 человек принадлежали к группе от 31 до 40 лет, 20 человек – от 41 до 50 лет, 7 человек – от 26 до 30 лет и по 2 человека – в группах до 25 лет и старше 50 лет. Подавляющее большинство уже имело партийный стаж – 62 человека, остальные 6 человек стажа не имели. 55 человек были родом из Ленинградской области, остальные 13 – из Ленинграда. 16 человек были партийными работниками, 18 человек – работниками сельского хозяйства, 17 человек – работниками в сфере образования, 12 человек – хозяйственными руководителями и 5 человек работали в строительной сфере. Самыми известными из них были П.Р. Шевердалкин, П.А. Васькин, Н.Н. Теплухин, В.И. Кушников и др.¹⁷

В этот же период Г.Х. Бумагину пришлось решать вопросы, связанные с деятельностью секретарей райкомов и горкомов Ленинградской области. Некоторая их часть с начала оккупации ушла в советский тыл вместе с частями Красной армии. 18 июля 1941 г. появилась директива «Об организации борьбы в тылу германских войск», которая требовала от партийных руководителей вернуться в свои районы, перевести органы на нелегальное положение, возглавить партизанское движение, а также расширить подпольную сеть при помощи создания новых организаций [9, с. 8]. Как только Г.Х. Бумагин получил директиву, были проведены совещания,

на которых он разъяснил партийным работникам ее положения. Он уговорил их вернуться в свои районы и заняться формированием подпольных организаций для руководства партизанским движением¹⁸.

Для оказания им помощи при непосредственном участии Г.Х. Бумагина с 22 по 25 июля в районы Псковщины и Новгородчины направили еще несколько групп партийных работников, которые были секретарями райкомов. В первую группу вошли В.А. Акатов, И.Г. Киселев, П.Е. Лапин, П.Т. Крылов, П.А. Александров, Г.В. Ежов, В.И. Челноков и И.В. Курсаков. Во второй группе оказались С.А. Орлов, А.К. Тимм, М.И. Тимохин, П.В. Селецкий, А.В. Ковр и 2 группы партизан численностью в 110 человек. Впоследствии именно эта группа партийных работников и партизан образует в Ленинградской области «партизанский край», который просуществует до начала сентября 1942 г. Третья группа перешла линию фронта 23 июля 1941 г., и в нее вошли 8 партийных работников во главе с секретарями Сланцевского райкома А.А. Мининым и Д.С. Назаровым¹⁹. В дальнейшем процесс переправки подпольных работников продолжился. Как потом подсчитал Г.Х. Бумагин на основе полученных им докладов и отчетов, к 8 августа 1941 г. на оккупированной территории Ленинградской области уже действовало 177 подпольных организаций общей численностью в 612 человек без учета райпарторганизаторов²⁰.

2 августа 1941 г. постановлением Ленинградского областного комитета ВКП(б) официально была учреждена специальная тройка, которая осуществляла общее руководство движением Сопротивления в регионе, хотя де-факто она начала действовать еще с начала июля. Во главе нее назначили Г.Х. Бумагина. Благодаря ее появлению удалось централизовать руководство движением Сопротивления. Она стала предтечей Ленинградского штаба партизанского движения (ЛШПД), который

¹⁸ Петров Ю.П. Партизанское движение в Ленинградской области 1941–1944. С. 24.

¹⁹ ЦГАИПД СПб. Ф. 4788. Оп. 1. Д. 44. Л. 13.

²⁰ Там же. Л. 14.

был образован по предложению руководства тройки 27 сентября 1941 г. После этого она завершила свою работу [10, с. 620].

Пока он руководил специальной тройкой, в августе 1941 г. его назначили членом Военного совета Ленинградского округа, где ему приходилось вместе с остальными решать вопросы по формированию подразделений Народного ополчения, их вооружению, обучению и отправке на фронт. Он вспоминал, что в это время они испытывали серьезные трудности в недостатке оружия, и приходилось собирать все, что можно было использовать для боевой деятельности: учебные винтовки, ружья и др.²¹

Через некоторое время вместо Ленинградского округа был сформирован Ленинградский фронт, и Г.Х. Бумагина назначили членом Военного совета 48-й армии. Но был им недолго, потому что 14 сентября 1941 г. она была расформирована в результате понесенных потерь в боях в Новгородчине и на территории Тосненского и Мгинского районов [11, с. 66-67]. То, что от нее осталось, впоследствии вошло в состав 54-й армии Ленинградского фронта, и Г.Х. Бумагина назначили членом ее Военного совета, где ему также приходилось решать различные вопросы. Он поддерживал связь с руководителями Мгинского, Волховского и Тихвинского районов области, где проходили ожесточенные бои, и призывал их сплотить народ перед лицом опасности, создавать партизанские отряды, подпольные организации и истребительные батальоны, которые помогли бы остановить натиск врага. Г.Х. Бумагин особенно вспоминал действия руководителя города Волхов П.Г. Матвеева, благодаря которому удалось сформировать несколько партизанских отрядов, подпольных организаций и одну бригаду. Он активно призывал людей на оборону Волхова и Волховского района, находясь рядом с ними в напряженное время²². Впоследствии, после окончания войны, П.Г. Матвеев будет работать в Новгородском обкоме ВКП(б), а в период «оттепе-

ли» станет председателем секции ветеранов партизанского движения при музее истории Ленинграда, где будет решать вопросы увековечивания памяти партизан и подпольщиков Ленинградской области. Г.Х. Бумагин поспособствовал развитию его карьеры.

После того, как Ленинград оказался в блокадном кольце, Ленинградскому городскому и областному комитетам пришлось решать вопрос об управлении неоккупированными районами области, поскольку из города осуществлять это было затруднительно. Было решено создать «Комиссию по руководству восточными районами Ленинградской области». 8 сентября 1941 г. вышло соответствующее постановление бюро Ленинградского городского комитета ВКП(б). Ее расположили в Тихвине, а в ноябре–декабре 1941 г. она находилась в поселке Ефимовская [2, с. 97]. Г.Х. Бумагин вспоминал, что когда ее создавали, то А.А. Жданов сформулировал ее главную цель следующим образом: «Дать ленинградцам побольше харчей. Все должно быть в работе комиссии подчинено заготовке и отвозке продовольствия для трудящихся города Ленинграда». Для ее реализации были поставлены следующие задачи: обеспечить связь и конкретное руководство районами; мобилизовать партийные органы, рабочих, служащих, колхозников на оказание помощи фронту, на выполнение промыслового, колхозного планов и лесозаготовок. В отношении освобожденных районов от комиссии требовалось немедленно организовать партийные органы, подобрать людей на необходимые должности, облегчить хозяйственное устройство и оказать помощь населению в восстановлении и возведении построек²³.

Поначалу ею руководили Г.Г. Воротов и П.П. Еремеев. Однако А.А. Жданова не устроила их «кислообразная работа». В протоколе № 43 бюро Ленинградского областного комитета от 16 января 1942 г. сказано, что комиссия под руководством Г.Г. Воротова не оказывала всевозможной помощи районам и не осуществляла контроля за работой обла-

²¹ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-4000. Оп. 1а. Д. 1248а. Л. 11.

²² Там же. Л. 11.

²³ Там же. Л. 14.

стного аппарата. От нее потребовали исправить эту ситуацию, однако, этого сделано не было²⁴. Такая же ситуация сложилась и в период работы П.П. Еремеева. Это привело к тому, что в итоге их сняли с должностей.

А.А. Жданову нужен был умелый и способный на выполнение поставленных задач человек. Для такого дела больше всего подошел Г.Х. Бумагин. 2 марта 1942 г. его назначали руководить этой комиссией. Как потом он вспоминал в разговоре с А.А. Ждановым, на него возлагались большие надежды. Последний сказал ему, что нужно укрепить дисциплину комиссии²⁵. В целом со своей работой комиссия под руководством Г.Х. Бумагина смогла справиться. Благодаря ей удалось наладить снабжение частей Ленинградского и Волховского фронтов продовольствием, одеждой, обувью, оружием, боеприпасами к ним. Также удалось наладить поставки продовольствия для жителей блокадного Ленинграда и различных ресурсов для предприятий города.

К 1 марта 1944 г. в результате Ленинградского-Новгородской наступательной операции удалось освободить Ленинград от блокады и большую часть Ленинградской области. В освобожденных районах уже начали восстанавливать хозяйства и эвакуировать население [12, с. 466]. Однако процесс проходил с большим трудом. Регион был очень большим и включал в себя 72 района [13, с. 222]. Для того чтобы партийному руководству было легче оказывать необходимую помощь районам, предприятиям, совхозам в восстановлении, было решено разукрупнить территорию Ленинградской области. 5 июля 1944 г. вышел соответствующий указ Президиума Верховного Совета СССР, согласно которому из Ленинградской области образовывалось 3 региона – Ленинградская, Псковская и Новгородская области [14, с. 12-13].

В это время в структуре управления Новгородской областью ощущалась серьез-

ная нехватка кадров²⁶. В результате битвы за Ленинград погибло много партийных работников, которые действовали преимущественно в немецком тылу, руководя подпольными организациями и партизанским движением. В руководство региона требовалось подобрать таких руководителей, которые помогли бы восстановить за короткое время разрушенную инфраструктуру. Поскольку у Г.Х. Бумагина уже имелся большой опыт не только в подборе подходящих кадров, но и в управлении районами, то ленинградское партийное руководство решило, что именно он больше всего подходит для решения этой задачи, и его перевели в Новгородскую область.

«Новгородский» период Г. Х. Бумагина. Так, начался четвертый период его жизни, прошедший в 1944–1948 гг. В первые дни нахождения в Новгороде ему пришлось решать вопросы с образованием партийного руководства. 19 июля 1944 г. был образован Новгородский областной комитет ВКП(б) и бюро. В этот день состоялось первое заседание, на котором присутствовали руководители райкомов области. Были обсуждены два вопроса – образование Новгородской области в составе РСФСР и ход сельскохозяйственных работ на 1944 г.²⁷ Кроме этого, были утверждены заведующие отделами Новгородского обкома ВКП(б) и многие руководящие областные работники. Руководство Ленинграда и области оказало большую помощь, направив в Новгородчину около 40 опытных партийных работников в возрасте 40–45 лет²⁸. Г.Х. Бумагин в подборе кадров сыграл очень важную роль, поскольку в Ленинграде он их хорошо знал. Он выбирал таких людей, которые могли справиться с различными задачами и которые уже имели опыт их выполнения во время битвы за Ленинград. Его назначили первым секретарем Новгородского обкома. Вторым секретарем

²⁶ Дмитриев О.В. Формирование руководящих кадров обкома ВКП(б) Новгородской области. С. 48.

²⁷ Очерки истории Новгородской организации КПСС. С. 276.

²⁸ Дмитриев О.В. Формирование руководящих кадров обкома ВКП(б) Новгородской области. С. 49.

назначили И.И. Баскакова, который во время битвы за Ленинград руководил Лужской группой по организации и связи партизанских отрядов, а до этого в Ленинградском обкоме был секретарем промышленности [1, с. 215]. На остальные должности также назначили выходцев из Ленинграда и Ленинградской области: Н.И. Королева, И.Т. Иванкина, П.П. Еремеева, Н.И. Кирыанова, И.И. Иванова, В.Е. Алешина, П.Г. Матвеева, В.П. Гордина, М.А. Фишмана, Ф.Ф. Зенкевича [1, с. 216].

Г.Х. Бумагин вспоминал эти дни следующим образом: «Когда мы впервые приехали в Новгород, здесь было почти пустое место. У нас не было помещения для работы, жилья, мебели. В обкоме партии была всего одна скамейка, не было даже стола. Членов бюро, которые приезжали, размещали прямо в коробках зданий без крыш, где были только стены и больше ничего. Мы прожили так в течение двух недель. Позднее разместились в окрестностях Новгорода, и только через 9 месяцев руководящие областные организации смогли перебраться непосредственно в город. Создавать областные организации в условиях разрушенного города оказалось очень трудным делом. Мало кто хотел идти работать в таком месте, где нет ни жилья, ни условий для работы. С жильем у нас еще большие трудности и сейчас. Многие работники до сих пор живут в общежитиях, без семей»²⁹.

Приведенный из воспоминаний отрывок говорит о том, что руководству Новгородской области в первые дни приходилось непросто. Работникам обкома, в том числе и Г.Х. Бумагину, пришлось на некоторое время обосноваться в одном из зданий бывшей психбольницы в Колмове, от которого остались стены и решетки, и в нем бегали большие крысы [1, с. 217]. С первых дней на них свалилось много дел, связанных с восстановлением районов области и Новгорода. Однако этот процесс проходил медленно, поскольку не хватало материалов, оборудова-

ния и рабочей силы. Руководителям Новгородской области приходилось не только активно привлекать граждан на восстановление региона и убеждать их в том, что после войны они смогут наладить жизнь в лучшую сторону, но и давать этим людям дополнительно строительные специальности. Каждый человек имел специальную книжку учета отработанных им часов. К концу 1944 г. жители Новгорода отработали на восстановительных работах 318500 часов³⁰. Также партийные руководители привлекали людей на партийную работу, давая возможность освоить новые профессии. К началу апреля 1945 г. в Новгородской области было 8,5 тысячи членов ВКП(б) и свыше 4 тысяч кандидатов в члены партии³¹.

Только после окончания Второй мировой войны стали проводиться мероприятия по переводу экономики СССР в мирное русло. Одним из них стало восстановление разрушенных городов. 1 ноября 1945 г. ЦК ВКП(б) принял постановление о мероприятиях по восстановлению разрушенных 15 городов РСФСР, в том числе и Новгорода. В нем предусматривалось создание ряда новых механических и деревообделочных предприятий, для реализации которого требовалось выделить автомобильный и гужевой транспорты³². После того, как новое руководство Новгородской области получило этот документ, оно провело дополнительный набор рабочих и инженеров в трест «Новгородстрой». Г.Х. Бумагин здесь также сыграл важную роль в отборе людей: он вместе с партийными работниками проводил беседы и направлял их на различные должности. Кроме этого, им нужно было решить проблему с восстановлением ценных памятников архитектуры Новгорода и области, для чего привлекли коллектив Новгородской специальной научно-реставрационной производственной мастерской. 23 апреля 1946 г. Г.Х. Бумагин выступил с докладом о пятилетнем плане вос-

³⁰ Очерки истории Новгородской организации КПСС. С. 280.

³¹ Там же. С. 281.

³² Там же. С. 283.

становления и развития народного хозяйства области. Согласно докладу, на восстановление Новгорода и Новгородской области была выделена сумма в 900 миллионов рублей³³.

Г.Х. Бумагин вместе со своей командой смогли грамотно организовать работу. При этом они никого не подхлестывали, не требовали выполнения плана любой ценой, а старались организовывать систематически, делая ставку на хозрасчет и техническое перевооружение. Кроме этого, они очень хорошо относились к людям, понимали их нужды и сами старались быть порядочными и скромными. Новгородцы высоко оценили их профессионализм и заботу. К 1949 г. в Новгороде было восстановлено более 1500 зданий, и этому поспособствовала активная работа комсомольцев и молодежи. За это ЦК ВЛКСМ и Министерство строительства СССР наградило многих различными грамотами³⁴. К концу четвертой пятилетки на промышленных предприятиях работало более 50 тысяч человек, хотя нехватка рабочей силы все еще имела место быть³⁵. При этом численность населения региона уже составляла 488 тысяч человек. К этому же моменту в Новгородской области было восстановлено около 1000 населенных пунктов, действовало 3400 колхозов, что составляло 87 % довоенного уровня, а их сельскохозяйственная деятельность значительно улучшилась: удалось освоить 70 % пашен и 90 % посевов довоенного уровня³⁶. Улучшилось медицинское обслуживание: были восстановлены 27 больниц, 14 поликлиник, амбулаторий и родильных домов. Также удалось восстановить и вновь построить 15 районных Домов культуры, 56 клубов, 384 библиотеки³⁷. В четвертую пятилетку активно развернули реставрационные работы по возрождению пострадавших памятников. 2 ноября 1944 г. после восстановления был открыт памятник «Тысячелетие России».

³³ Очерки истории Новгородской организации КПСС. С. 284.

³⁴ Там же. С. 307.

³⁵ Там же. С. 310.

³⁶ Там же. С. 323.

³⁷ Там же. С. 328.

«Опальный» период Г.Х. Бумагина.

Г.Х. Бумагин мог бы до конца восстановить регион и даже улучшить его инфраструктуру, если бы не события, которые произошли в период с 1948 по 1954 г. 24 ноября 1948 г. состоялся пленум Новгородского обкома, на котором Г.Х. Бумагина освободили от обязанностей первого секретаря. Он прошел спокойно, и коллеги тепло простились со своим бывшим руководителем [1, с. 221]. Его направили в Москву на курсы переподготовки секретарей от имени ЦК ВКП(б). Дело в том, что А.А. Кузнецов, бывший руководителем Ленинграда во время войны и хорошо знавший Г.Х. Бумагина, а в тот момент занимавший пост секретаря ЦК ВКП(б), активно продвигал своих выдвиженцев из Ленинграда на должности в различных правительственных структурах. Возможно, он хотел назначить Г.Х. Бумагина на более высокую должность, поэтому телеграммой направил его в Москву [15, с. 171]. Однако в то время проходила внутрипартийная борьба между А.А. Ждановым и его ленинградской командой, с одной стороны, и Л.П. Берия с Г.М. Маленковым, с другой стороны, которые претендовали на руководство СССР после смерти И.В. Сталина. 31 августа 1948 г. А.А. Жданов умер. И.В. Сталин, Л.П. Берия и Г.М. Маленков решают воспользоваться этой ситуацией, чтобы нанести по группе ленинградцев сокрушительный удар [16, с. 60]. Повод для этого был. В 1947 г. А.А. Кузнецов предложил создать Российскую коммунистическую партию, которая, по его замыслу, упростила бы управление регионами СССР. Таким образом, появилось бы двоевластие, а И.В. Сталин выступал против этого. Все это группа Берии–Маленкова решила использовать в качестве доказательств для обвинения А.А. Кузнецова и его ленинградских выдвиженцев в контрреволюционной деятельности [17, с. 959].

15 февраля 1949 г. начался процесс по «Ленинградскому делу», а 31 августа Г.Х. Бумагина отчислили с курсов переподготовки. Он уже тогда чувствовал, что творится что-то неладное. На протяжении двух месяцев за ним велась слежка, он не мог спокойно спать

и на нервной почве заболел фурункулезом [1, с. 222]. Через некоторое время его арестовали, а 11–12 ноября в Новгороде состоялся пленум обкома, на котором его первый секретарь М.Н. Тупицын выступил с докладом «О состоянии внутрипартийной работы в областной партийной организации» [1, с. 222]. В конце него было выдвинуто обвинение Г.Х. Бумагину по двум пунктам.

Первый пункт касался вопроса о землянках. Г.Х. Бумагина обвиняли в незаконном их присвоении. В 1947 г. руководство Новгородской области сообщило в ЦК ВКП(б), что ликвидировало землянки в регионе, но на деле они еще существовали, при этом людей переселили в другие жилые помещения. Тогда И.И. Баскаков, второй секретарь обкома, предложил эти землянки сохранить в земельном фонде, а Г.Х. Бумагин одобрил эту идею [1, с. 222]. На самом деле он никакими землянками не владел, а вышеописанную ситуацию решили использовать как один из поводов для его ареста.

Второй пункт касался незаконного присвоения и траты денежных средств. Г.Х. Бумагина обвиняли в том, что якобы он потратил 213000 рублей из партийной кассы: 135000 рублей на обстановку своей квартиры и 78000 рублей в «малом буфете» [1, с. 223]. На самом деле Г.Х. Бумагин никогда не брал в руки и не тратил такую огромную сумму денег. Многие партийные работники Новгорода, Новгородской области и Ленинградской области знали его как скромного человека, и он никогда себе не позволял такого. На пленуме обкома ни один секретарь не сказал ничего плохого в его адрес, что говорит о том, что эти обвинения они считали абсурдными.

Как ни старались защитить Г.Х. Бумагина, тюремного срока избежать ему не удалось. 30 октября 1950 г. в Новгороде состоялась сессия выездного суда Верховного Совета РСФСР, на которой его приговорили к 25-летнему тюремному заключению во Владимирском центральном. Его семья также не избежала репрессий: ее отправили в ссылку в Сибирь [18, с. 148]. Людмила Бумагина впо-

следствии вспоминала, что ее отец помнил события этого периода, не скрывая слез, и о них не мог спокойно говорить. Тюрьма превратила его в 50-летнего старика и заметно подорвала его здоровье [1, с. 224]. Несмотря на это, ему удалось прожить долгую жизнь. В 1954 г. Г.Х. Бумагина и его семью реабилитировали.

Второй «ленинградский» период Г.Х. Бумагина. С этого момента у Г.Х. Бумагина наступил последний период жизни, продлившийся до его смерти. После освобождения ему и его семье помогли не только трудоустроиться, но и получить жилье в Ленинграде. В 1954–1967 гг. он работал заведующим отделом в исполкоме Ленинградского областного совета КПСС и вместе с семьей до конца жизни жил на улице Рентгена на Петроградской стороне³⁸.

Несмотря на то, что в 1967 г. Г.Х. Бумагин вышел на пенсию, у него появился новый фронт работы – изучение деятельности партизан и подпольщиков Ленинградской, Псковской и Новгородской областей и увековечивание памяти о них. В это время он возглавил Ленинградский совет ветеранов партизанского движения и сумел отличиться в нескольких направлениях.

Во-первых, он активно выступал с докладами о партизанах и подпольщиках. Те, кто слушали его выступления, хорошо отзывались о нем и уважали его за объективность и смелость в оценках. Он начал этим заниматься еще во время руководства Новгородской областью. До наших дней сохранилась стенограмма его сообщения от 29 января 1947 г., которую вел научный сотрудник Ленинградского института истории ВКП(б) В.П. Гусак. Г.Х. Бумагин подробно рассказал о своей работе во время битвы за Ленинград, когда руководил специальной тройкой по руководству партизанским движением, был членом Военных советов 48-й и 54-й армий Ленинградского фронта, руководил Комиссией по руководству северо-восточными районами Ленинградской области³⁹. Описы-

³⁸ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-4000. Оп. 1а. Д. 1248а. Л. 2.

³⁹ Там же. Л. 1-19.

вая работу Г.Х. Бумагина в указанный период, мы использовали данные из этой стенограммы, поскольку у нее имеется прочная документальная база. У Г.Х. Бумагина была хорошая память, и он мог запомнить любую информацию. Возможно, во время войны он делал записи тех событий, которые происходили у него, а также использовал документы, которые были ему доступны. На их основе он подготовил обстоятельный доклад. Историки неоднократно изучали этот документ и использовали для различных исследований. А вывод о наличии его прочной документальной базы сделал известный исследователь Великой Отечественной войны, профессор СПбГУ В.А. Кутузов в одном из своих исследований [2, с. 100].

Аналогичный вывод можно сделать и в отношении доклада Г.Х. Бумагина «Организация партийного подполья в первый период войны на территории Ленинградской области», который он прочитал 25 марта 1965 г. на собрании секции по истории партизанского движения при музее истории Ленинграда. В нем он подробно рассказал, как создавалось подпольное движение в Ленинградской области в первые месяцы битвы за Ленинград, как проходил отбор кандидатов в подпольщики, какими критериями Г.Х. Бумагин руководствовался при отборе кандидатов, а также поведал о работе и судьбах некоторых подпольщиков⁴⁰.

Все материалы, которые Г.Х. Бумагин записал и сохранил у себя, впоследствии пригодились не только для составления докладов, но и для создания книг. Это было второе направление, в котором он отличился.

Прежде всего, Г.Х. Бумагин помогал ленинградскому историку и профессору ЛГУ П.Р. Шевердалкину, когда он работал над книгами «Ленинградские партизаны», «Героическая борьба ленинградских партизан» и докторской диссертацией «Коммунистическая партия – организатор борьбы советского народа в тылу немецко-фашистской группы армий «Север» (июнь 1941 – октябрь 1944 гг.)».

⁴⁰ ЦГАИПД СПб. Ф. 4788. Оп. 1. Д. 44. Л. 1-20.

Также он консультировал его при составлении докладов, как в случае с докладом «Антифашистское подполье в пригородных районах г. Ленинград в период Великой Отечественной войны» [19, с. 38]. В свою очередь П.Р. Шевердалкин иногда консультировал Г.Х. Бумагина при составлении докладов, а также активно его поддерживал. Это можно увидеть на примере его выступления 25 марта 1965 г., где Г.Х. Бумагин во время чтения доклада упомянул присутствие П.Р. Шевердалкина⁴¹.

Необходимую консультацию в написании материала Г.Х. Бумагин давал еще одному известному историку партизанского движения Ю.П. Петрову, когда он писал книгу «Партизанское движение в Ленинградской области. 1941–1944 годы». Особенно по первой главе. Подтверждение этому можно увидеть в тексте введения книги, где поблагодарил Г.Х. Бумагина в ее составлении⁴².

Г.Х. Бумагин помогал новгородскому журналисту и участнику Великой Отечественной войны В.М. Лукину в поиске материала к книге «Подполье возглавил Васькин» и ее написании. Г.Х. Бумагин начал искать материалы о П.А. Васькине, руководителе подпольной сети в Волотовском районе, и его подпольщиках еще во время руководства Новгородской областью. В ее составе находилось 23 подпольщика, и в 1942 г. они пропали без вести. Их точная судьба на тот момент была неизвестна. В 1944 г. Г.Х. Бумагину удалось найти одного из них, И. Леонтьева, и по этому поводу было проведено заседание бюро обкома, на котором обсудили его апелляцию, что он принимал участие в подпольной работе. Г.Х. Бумагин спросил, знал ли он П.А. Васькина. И. Леонтьев дал положительный ответ и дополнил, что его вместе с подпольщиками предали местные жители, и их расстреляли⁴³.

Спустя некоторое время Новгородское областное управление МГБ установило, что в

⁴¹ Там же. Л. 19.

⁴² Петров Ю.П. Партизанское движение в Ленинградской области 1941–1944. С. 20.

⁴³ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-4000. Оп. 1а. Д. 1248а. Л. 9.

предательстве и расстреле членов этой организации принимали участие бывший начальник Волотовского районного управления, резидент немецких контрразведывательных органов Маневский, начальник полиции Молотков, полицейский Танков и жители деревни Должино: В.Е. Егоров, А.Я. Еремеев, В.В. Зимин и М.Я. Сотов. В январе–марте 1946 г. В.В. Зимин, В.Я. Егоров, А.Я. Еремеев были арестованы. В сентябре 1945 г. органами СМЕРШ был арестован Молотков и доставлен в город Новгород. Материалами проведенного следствия удалось установить, что эти лица, кроме предательства подпольной организации и непосредственного участия в расправе над ее членами, совершили целый ряд других преступлений. На основании представленных материалов их признали виновными и приговорили к расстрелу и различным срокам тюремного заключения⁴⁴.

Г.Х. Бумагин принимал в этих мероприятиях непосредственное участие и впоследствии поделился материалами с В.М. Лукиным для книги «Подполье возглавил Васькин» и даже написал небольшую главу о подполье Ленинградской области в первые месяцы его существования⁴⁵.

И, наконец, третье направление работы Г.Х. Бумагина – организация мероприятий по увековечиванию памяти партизан и подпольщиков. Он принимал участие в обсуждении вопросов об установке памятников, а также в награждении партизан и подпольщиков различными наградами как руководитель Ленинградского совета ветеранов партизанского движения. В качестве примера можно привести обсуждения создания и установки памятника «Партизанская слава» под Лугой, которые проводились в 1971 г. Это зафиксировано в протоколах заседаний секции ветеранов партизанского движения при музее истории г. Ленинград, и Г.Х. Бумагин принимал в них непосредственное участие⁴⁶. Тогда обсуждался вопрос о месте установки

памятника, и решили, что «курган» должен разместиться ближе к Ленинграду [20, с. 569–570]. Кроме того, он участвовал в открытии этого памятника в 1975 г. и на митинге он произнес речь о том, что нужно беречь память о партизанах и подпольщиках, которые внесли важный вклад в освобождение Ленинграда и Ленинградской области (фото 1).



Фото 1. Митинг по поводу открытия памятника партизанам Ленинградской области. У микрофона выступает Г.Х. Бумагин (Источник: Новгородский музей-заповедник. Ф. 30. Оп. 2. Д. 17).

Photo 1. A rally on the occasion of the opening of the monument to the partisans of the Leningrad region. G.H. Bumagin speaks at the microphone



Фото 2. Встреча крымских и ленинградских партизан. Крайний слева – Г.Х. Бумагин (Источник: Новгородский музей-заповедник. Ф. 30. Оп. 2. Д. 12).

Photo 2. Meeting of Crimean and Leningrad partisans. Far left – G.H. Bumagin

⁴⁴ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-4000. Оп. 1а. Д. 1248а. Л. 9.

⁴⁵ Лукин В.М. Подполье возглавил Васькин: документальная повесть. Л.: Лениздат, 1982. 304 с.

⁴⁶ ЦГАИПД СПб. Ф. 4788. Оп. 1. Д. 76. Л. 86–86об.

Также в нем хранятся фотографии, где Г.Х. Бумагин проводит встречи с крымскими и болгарскими партизанами в Бокситогорске (фото 2) и в музее Октябрьской революции в Ленинграде (фото 3) соответственно.

Возможно, Г.Х. Бумагин смог бы еще оставить после себя различные материалы, посвященные деятельности партизан и подпольщиков Ленинградской, Новгородской и Псковской областей, но этого сделать не успел. Он скончался в Ленинграде 7 ноября 1980 г. Его похоронили на Богословском кладбище, а на его могиле установили бюст (фото 4).

Также память об этом партийном руководителе была увековечена в виде мемориальной доски, установленной на фасаде дома № 20 по Английской набережной в Санкт-Петербурге, в котором жил в первый период «ленинградской» жизни (фото 5).



Фото 3. Встреча ленинградцев с болгарскими партизанами в музее Октябрьской революции в Ленинграде. Выступает Г.Х. Бумагин. 10 октября 1973 г.⁴⁷

Photo 3. The meeting of Leningraders with Bulgarian partisans at the Museum of the October Revolution in Leningrad. G.H. Bumagin is speaking. October 10, 1973

⁴⁷ Там же. Ф. 30. Оп. 2. Д. 14.



Фото 4. Могила Г.Х. Бумагина и его семьи на Богословском кладбище (Фото сделано автором статьи 16 октября 2023 г.)

Photo 4. The grave of G.H. Bumagin and his family at the Theological cemetery (Photo taken by the author of the article on October 16, 2023)

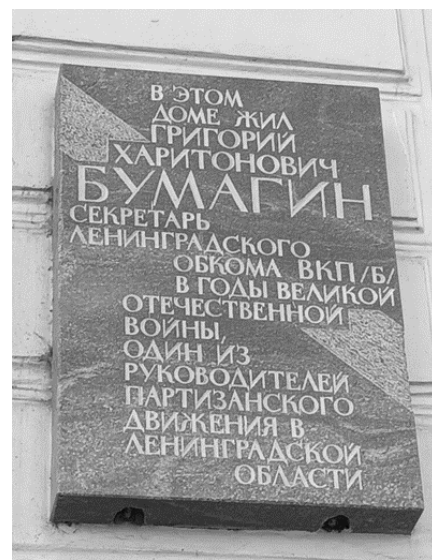


Фото 5. Мемориальная доска Г.Х. Бумагину на Английской набережной, дом № 20 (Фото сделано автором статьи 4 сентября 2023 г.)

Photo 5. Memorial plaque to G.H. Bumagin on the English embankment, house no. 20 (Photo taken by the author of the article on September 4, 2023)

ВЫВОДЫ

На основе анализа и изучения архивных материалов и небольшого количества литературы можно увидеть, что у Г.Х. Бумагина сложилась непростая судьба. Парень из бедной семьи, которая жила почти впроголодь, приложил все свои усилия, чтобы выбиться в люди. Он решил это сделать путем службы в Красной армии. Хотя в боевых действиях Гражданской войны не принимал участия, ему удалось некоторое время проработать в военкомате своего района и руководить созданной им же комсомольской организацией. Такой опыт помог установить связи в Ленинграде и в середине 20-х гг. XX века трудоустроиться там. Он работал в различных организациях, хотя надолго в них не задерживался, поскольку его постоянно переводили из одного места в другое, из одной должности в другую. Уже с февраля 1933 г. работал в районных комитетах Ленинграда, занимаясь вопросами массовой работы и подбором партийных кадров. Когда Г.Х. Бумагина отправили в Лодейнопольский и Кингисеппский районы Ленинградской области, Куйбышевский районный комитет ВКП(б) дал ему следующую характеристику: «В работе проявил себя хорошим организатором, инициативный и дисциплинированный коммунист. Политически развит. Окончил Военно-политехническую школу им. Энгельса, учился в школе секретарей парткомов и работников РК при горкоме ВКП(б). Уклонов от генеральной линии партии не было, партвыскааний не имеет»⁴⁸. Она говорит о том, что Г.Х. Бумагин выполнял надлежащим образом свои обязанности, при этом на рожон не лез. Накопленный им опыт впоследствии

пригодился для работы в Ленинградском областном комитете ВКП(б) не только в мирное время, но и во время Великой Отечественной войны.

Г.Х. Бумагин сыграл важную роль в формировании и организации движения Сопротивления в Ленинградской области, а также в обеспечении Ленинграда, Ленинградского и Волховского фронтов продовольствием и различными ресурсами. Он заложил методические основы работы подпольных организаций и подбора подпольщиков. Благодаря его труду удалось образовать партизанские отряды, подпольные организации, истребительные батальоны, которые впоследствии нанесут серьезный урон группе армий и помогут освободить Ленинград от блокады, а Ленинградскую область – от оккупации.

Все события, которые он пережил, изложил в своих воспоминаниях, докладах, лекциях и книгах по истории партизанского и подпольного движений Ленинградской, Новгородской и Псковской областей. После себя ему удалось оставить не только ценные материалы, которыми по сей день пользуются историки, но и хорошую память о себе среди жителей регионов.

Биография Г.Х. Бумагина еще не до конца изучена, и есть еще моменты, которые предстоит исследовать. У этого исследования есть большие перспективы. Его результаты можно применять для изучения партизанского и подпольного движения Ленинградской области, исторической памяти о них, восстановления Новгородской области в послевоенные годы и работы Комиссии по руководству восточными районами Ленинградской области.

⁴⁸ ЦГАИПД СПб. Ф. Р-1728. Оп. 1. Д. 196487. Л. 9.

Список источников

1. Ленинградское дело / сост. В.И. Демидов, В.А. Кутузов. Л.: Лениздат, 1990. 413 с. <https://elibrary.ru/rtagrp>
2. Кутузов В.А. А.А. Жданов и Комиссия Обкома ВКП(б) по руководству северо-восточными районами Ленинградской области // Ленинградская область в Великой Отечественной войне: материалы науч. конф. СПб., 2012. С. 97-107. <https://elibrary.ru/urbvir>

3. *Голотик С.И., Карпенко С.В., Красовицкая Т.Ю., Минаев В.В.* Россия на рубеже XIX–XX вв. Власть, экономика и общество // Новый исторический вестник. 2003. № 1 (9). С. 221–271. <https://elibrary.ru/hzzuux>
4. *Лапин В.В.* Поход Юденича на Петроград в 1919 г. и советско-эстонская война 1918–1920 гг. в историографии и исторической памяти // Военная история России XIX–XX веков: материалы 12 Междунар. воен.-ист. конф. СПб., 2019. С. 453–466. <https://elibrary.ru/opphxi>
5. *Витушкин С.Ф.* Кадры решают все. Первые секретари обкома КПСС и председатели облисполкома Новгородского областного Совета депутатов трудящихся (1944–1991) // Документальное наследие Новгорода и Новгородской земли. Проблемы сохранения и научного использования: материалы 15 Ежегодной науч. конф. Великий Новгород, 2016. С. 112–117. <https://elibrary.ru/zhbsyh>
6. *Ломагин Н.А.* О проблемах организации партизанского движения в Ленинградской области в 1941 году // Великая Отечественная война в истории и памяти народов Юга России: события, участники, символы: материалы 3 Всерос. науч. конф. Ростов н/Д., 2022. С. 36–45. <https://elibrary.ru/awfxan>
7. *Колотушкин В.Г.* Руководство партизанским движением на Новгородской земле в 1941–1942 гг. (К 75-летию Центрального штаба партизанского движения) // Документальное наследие Новгорода и Новгородской земли. Проблемы сохранения и научного использования: материалы 17 Ежегодной науч. конф. Великий Новгород, 2018. С. 158–173. <https://elibrary.ru/lwvzcx>
8. Блокада в решениях руководящих партийных органов Ленинграда. 1941–1944 гг. / отв. сост. К.А. Болдовский. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. Ч. 1. Июнь 1941 г. – март 1942 г. 863 с. <https://elibrary.ru/yxroep>
9. *Серба В.Я., Васильев Н.И., Кутепов В.М.* Зарождение и развитие партизанского движения на территории России // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. 2020. № 1 (53). С. 5–9. <https://elibrary.ru/tsygg>
10. *Воробьев Д.А.* Оформление юридической базы подпольного движения Ленинградской области во второй половине 1941 года // Ученые записки НовГУ. 2023. № 6 (51). С. 614–625. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6\(51\).614-625](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6(51).614-625), <https://elibrary.ru/fsvzhg>
11. *Скворцов В.Н., Абрамов Е.П., Бочков Е.А.* Ленинградская область в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. (к 70-летию освобождения Ленинградской области от фашистской оккупации). СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. 271 с. <https://elibrary.ru/voacqx>
12. *Филимонов А.В.* Ревэвакуация жителей Псковской области (1944–1948 годы) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2020. Т. 20. № 4. С. 464–471. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2020-20-4-464-471>, <https://elibrary.ru/csdkqm>
13. *Рашитова О.А.* Ленинградская епархия в годы Великой Отечественной войны // Ленинградская битва в Великой Отечественной войне: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. СПб., 2020. С. 222–225. <https://elibrary.ru/lwoenl>
14. *Мартынов В.Л., Олифир Д.И.* Формирование территории Ленинградской области // Ленинградская земля: краеведческий альманах. СПб., 2018. Т. 1. С. 9–16. <https://elibrary.ru/xwiuud>
15. *Павлов М.Ю.* Роль секретаря ЦК ВКП(б) А.А. Кузнецова в выдвижении ленинградских партийных кадров // Клио. 2015. № 11 (107). С. 169–175. <https://elibrary.ru/vbblcn>
16. *Сушков А.В., Бедель А.Э.* «Ленинградское дело»: к вопросу о кадровой политике Смольного в первые послевоенные годы // Манускрипт. 2018. № 10 (96). С. 60–68. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-10.11>, <https://elibrary.ru/yajdat>
17. *Вдовин А.И.* Борьбы в сталинском окружении за подступы к власти в 1945–1953 гг. Правда и вымыслы // Сто лет Уральскому государственному юридическому университету (1918–2018 гг.): в 2 т. Екатеринбург, 2019. Т. 1. С. 950–977. <https://elibrary.ru/xletfn>
18. Судьбы людей. «Ленинградское дело» / сост. А.П. Смирнов. СПб.: Норма, 2009. 224 с. <https://elibrary.ru/qpqldx>
19. *Воробьев Д.А.* Доклад П.Р. Шевердалкина «Антифашистское подполье в пригородных районах Ленинграда в период Великой Отечественной войны» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 10-1 (73). С. 38–46. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-10-1-38-46>, <https://elibrary.ru/tdgqod>
20. *Гаврилов П.А.* Народ и его герой. Образы партизан Ленинградской области от сталинизма до оттепели // Георгиевские чтения: сб. тр. по военной истории Отечества / Российское военно-историческое общество. М., 2021. С. 553–570. <https://elibrary.ru/wxuybc>

References

1. Demidov V.I., Kutuzov V.A. (compilers). (1990). *Leningradskoe delo* [Leningrad Case]. Leningrad, Lenizdat Publ., 413 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtagrp>
2. Kutuzov V.A. (2012). A.A. Zhdanov i Komissiya Obkoma VKP(b) po rukovodstvu severo-vostochnymi raionami Leningradskoi oblasti [A.A. Zhdanov and the Commission of the Regional Committee CPSU(b) on the leadership of the north-eastern regions of the Leningrad region]. *Materialy nauchnoi konferentsii «Leningradskaya oblast' v Velikoi Otechestvennoi voine»* [Proceedings of Scientific Conference “Leningrad Region in the Great Patriotic War”]. St. Petersburg, pp. 97-107. (In Russ.) <https://elibrary.ru/urbvir>
3. Golotik S.I., Karpenko S.V., Krasovitskaya T.Yu., Minaev V.V. (2003). Rossiya na rubezhe XIX–XX vv. Vlast', ekonomika i obshchestvo [Russia at the turn of the 19th–20th centuries. Power, economy and society]. *Novyi istoricheskii vestnik = New Historical Bulletin*, no. 1 (9), pp. 221-271. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hzzuyx>
4. Lapin V.V. (2019). Yudenich's march on Petrograd in 1919 and the Soviet-Estonian war of 1918–1920 in historiography and historical memory. *Materialy 12 Mezhdunarodnoi voenno-istoricheskoi konferentsii «Voennaya istoriya Rossii XIX–XX vekov»* [Proceedings of the 12th International Military-Historical Conference “Military history of Russia in the 19th–20th Centuries”]. St. Petersburg, pp. 453-466. (In Russ.) <https://elibrary.ru/opphxi>
5. Vitushkin S.F. (2016). Kadry reshayut vse. Pervye sekretari obkoma KPSS i predsedateli oblispolkoma Novgorodskogo oblastnogo Soveta deputatov trudyashchikhsya (1944–1991) [Personnel decides everything. First secretaries of the regional committee of the CPSU and chairmen of the regional executive committee of the Novgorod regional Council of Working People's Deputies (1944–1991)]. *Materialy 15 Ezhegodnoi nauchnoi konferentsii «Dokumental'noe nasledie Novgoroda i Novgorodskoi zemli. Problemy sokhraneniya i nauchnogo ispol'zovaniya»* [Proceedings of the 15th Annual Scientific Conference “Documentary Heritage of Novgorod and Novgorod Land. Problems of Conservation and Scientific Use”]. Veliky Novgorod, pp. 112-117. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zhbsyh>
6. Lomagin N.A. (2022). O problemakh organizatsii partizanskogo dvizheniya v Leningradskoi oblasti v 1941 godu [On the problems of organizing the partisan movement in the Leningrad region in 1941]. *Materialy 3 Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «Velikaya Otechestvennaya voina v istorii i pamyati narodov Yuga Rossii: sobytiya, uchastniki, simvol»* [Proceeding of the 3rd All-Russian Scientific Conference “The Great Patriotic War in the History and Memory of the Peoples of the South of Russia: Events, Participants, Symbols”]. Rostov-on-Don, pp. 36-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/awfxan>
7. Kolotushkin V.G. (2018.). Rukovodstvo partizanskim dvizheniem na Novgorodskoi zemle v 1941–1942 gg. (K 75-letiyu Tsentral'nogo shtaba partizanskogo dvizheniya) [Leadership of the partisan movement on Novgorod land in 1941–1942. (To the 75th anniversary of the Central Headquarters of the Partisan Movement)]. *Materialy 17 Ezhegodnoi nauchnoi konferentsii «Dokumental'noe nasledie Novgoroda i Novgorodskoi zemli. Problemy sokhraneniya i nauchnogo ispol'zovaniya»* [Proceedings of the 17th Annual Scientific Conference “Documentary Heritage of Novgorod and Novgorod Land. Problems of Conservation and Scientific Use”]. Veliky Novgorod, pp. 158-173. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lwvzcx>
8. Boldovskii K.A. (executive-compiler). (2019). *Blokada v resheniyakh rukovodyashchikh partiinykh organov Leningrada. 1941–1944 gg.* [Blockade in the Decisions of the Leading Party Bodies of Leningrad. 1941–1944]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., pt 1: June 1941 – March 1942, 863 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yxroep>
9. Serba V.Ya., Vasil'ev N.I., Kutepov V.M. (2020). Origin and development of the partisan movement in Russia. *Nauchnyi vestnik Vol'skogo voennogo instituta material'nogo obespecheniya: voenno-nauchnyi zhurnal* [Scientific Bulletin of the Volsky Military Institute of Material Support: Military Scientific Journal], no. 1 (53), pp. 5-9. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ltsygg>
10. Vorob'ev D.A. (2023). Establishing legal base for underground movement of Leningrad region in second half of 1941. *Uchenye zapiski NoVGU = Memoirs of NOVSVU*, no. 6 (51), pp. 614-625. (In Russ.) [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6\(51\).614-625](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2023.6(51).614-625), <https://elibrary.ru/fsvzhg>
11. Skvortsov V.N., Abramov E.P., Bochkov E.A. (2014). *Leningradskaya oblast' v gody Velikoi Otechestvennoi voyny 1941–1945 gg. (k 70-letiyu osvobozhdeniya Leningradskoi oblasti ot fashistskoi okkupatsii)* [Leningrad Region during the Great Patriotic War of 1941–1945. (to the 70th Anniversary of the

- Liberation of the Leningrad Region from Fascist Occupation)]. St. Petersburg, Pushkin Leningrad State University Publ., 271 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/voacqx>
12. Filimonov A.V. (2020). Revacuation of residents of the Pskov region (1944–1948). *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*, vol. 20, no. 4, pp. 464–471. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2020-20-4-464-471>, <https://elibrary.ru/csdqkm>
 13. Rashitova O.A. (2020). Leningradskaya eparkhiya v gody Velikoi Otechestvennoi voiny [Leningrad diocese during the Great Patriotic War]. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchaetsya 75-letiyu Pobedy v Velikoi Otechestvennoi voine «Leningradskaya bitva v Velikoi Otechestvennoi voine»* [Proceedings of All-Russian Scientific Conference Dedicated to the 75th Anniversary of Victory in the Great Patriotic War “The Battle of Leningrad in the Great Patriotic War”]. St. Petersburg, pp. 222–225. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lwoenl>
 14. Martynov V.L., Olifir D.I. (2018). Formirovanie territorii Leningradskoi oblasti [Formation of the territory of the Leningrad region]. *Leningradskaya zemlya: kraevedcheskii al'manakh* [Leningrad Land: Local History Almanac]. St. Petersburg, vol. 1, pp. 9–16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwiuwd>
 15. Pavlov M.Yu. (2015). Role of the secretary of the central committee of the all-union communist party (Bolsheviks) A.A. Kuznetsov in selection of the Leningrad party staff. *Klio = Clio*, no. 11 (107), pp. 169–175. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vbblcn>
 16. Sushkov A.V., Bedel' A.E. (2018). “Leningrad Case”: on Smolny's personnel policy in the early post-war years. *Manuskript = Manuscript*, no. 10 (96), pp. 60–68. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/manuskript.2018-10.11>, <https://elibrary.ru/yajdat>
 17. Vdovin A.I. (2019). The struggle in Stalin's entourage for approaches to power in 1945–1953. Truth and fiction. *Sto let Ural'skomu gosudarstvennomu yuridicheskому universitetu (1918–2018 gg.): v 2 t.* [One Hundred Years of the Ural State Law University (1918–2018): in 2 vols.]. Yekaterinburg, vol. 1, pp. 950–977. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xletfn>
 18. Smirnov A.P. (compiler). (2009). *Sud'by lyudei. «Leningradskoe delo»* [The Destinies of People. “Leningrad Affair”]. St. Petersburg, Norma Publ., 224 p. <https://elibrary.ru/qpqldx>
 19. Vorob'ev D.A. (2022). Report by P.R. Sheverdalkin “anti-fascist underground in suburban areas of Leningrad during the great patriotic war”. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 10-1 (73), pp. 38–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-10-1-38-46>, <https://elibrary.ru/tdgqod>
 20. Gavrilov P.A. (2021). Narod i ego geroi. Obrazy partizan Leningradskoi oblasti ot stalinizma do ottepeli [The people and their hero. Images of partisans of the Leningrad region from Stalinism to the Thaw]. *Georgievskie chteniya. Sbornik trudov po voennoi istorii Otechestva* [Georgievsky Readings. Collection of Works on the Military History of the Fatherland]. Moscow, pp. 553–570. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wxuybc>

Информация об авторе

Воробьев Дмитрий Александрович, научный сотрудник Отдела современной истории России, Санкт-Петербургский институт истории Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; лектор, Музейно-мемориальный комплекс «Дорога Жизни» музей-заповедник «Прорыв блокады Ленинграда», г. Всеволожск, Ленинградская обл., Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8061-0607>

ResearcherID: KPA-8354-2024

dmitrij_vorobev_96@mail.ru

Поступила в редакцию 18.01.2024

Получена после доработки 05.04.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Dmitriy A. Vorob'ev, Research Scholar of Contemporary History of Russia Department, Saint-Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences, St. Petersburg, Russian Federation; Lecturer, Kirov Branch of the State Budgetary Institution of Culture of the Leningrad Region “Museum and Memorial Complex “Road of Life” Museum-Reserve “Breaking the Siege of Leningrad”, Vsevolozhsk, Leningrad region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8061-0607>

ResearcherID: KPA-8354-2024

dmitrij_vorobev_96@mail.ru

Received 18.01.2024

Revised 05.04.2024

Accepted 29.05.2024

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья

УДК 94.929.7

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-836-846>



Мадемуазель де Монпансье: женщина-политик и военный деятель во время Фронды

Серафима Игоревна МАЛАХОВА 

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
serafimasoma@mail.ru

Актуальность. История женщин, интерес к которой в отечественной и иностранной историографии не ослабевает, является актуальным направлением для историков, изучающих Фронду во Франции (1648–1653). Во время гражданской войны активные женщины-аристократки имели возможность проявить себя как политики и даже как военные деятели наравне с мужчинами, а порой и заслонить их. Пример этому – Мадемуазель де Монпансье, которая оставила подробный рассказ о своих предприятиях в «Мемуарах». Они являются основным источником исследования и дополняются сведениями из «Мемуаров» другого участника Фронды – кардинала де Реца. Цель исследования – оценка ее действий в политике и в военных событиях во время Фронды, выяснение причин, по которым герцогиня смогла стать политической и военной деятельницей в то время, когда женщины не имели права быть министрами или генералами.

Методы исследования. Для изучения материалов воспоминаний применялись методы социальной истории, изучения источников личного происхождения, историко-сравнительный.

Результаты исследования. Анализ источников показал, что принцесса де Монпансье отнюдь не была типичной фрондеркой – ее цели, средства, мотивация отличались от тех, за которыми гнались многие другие «бунтовщики» и «бунтовщицы». Многие аристократки становились «оппозиционерками» по экономическим причинам – они вступали в партии ради того, чтобы добиться личных целей, которые часто были корыстными. Принцесса же – молодая, активная, физически сильная и здоровая – получила внушительное наследство и решала во время Фронды политические и военные задачи. Сочетание личных качеств, богатства и высокого положения в обществе дали ей возможность стать наиболее известной и деятельной фрондеркой.

Выводы. Подводя итог, необходимо отметить, что мемуаристка целенаправленно стремилась к участию в политической жизни Франции середины XVII века и добилась успеха. Она стала более значимым политиком, чем ее отец, Гастон Орлеанский, приняла заметное участие в деятельности партии принца де Конде и в походах его армии.

Ключевые слова: середина XVII века, Франция, Фронда, дворянство, женщины-фрондерки, Мадемуазель де Монпансье, мемуары

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Малахова С.И. Мадемуазель де Монпансье: женщина-политик и военный деятель во время Фронды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 836-846. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-836-846>

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-836-846>

Mademoiselle de Montpensier: female politician and military leader during the Fronde

Serafima I. MALAKHOVA 

Lomonosov Moscow State University

GSP-1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

serafimasoma@mail.ru

Importance. The history of women, the interest in which in national and foreign historiography does not wane, is a pressing problem for historians studying the Fronde in France (1648–1653). During the Civil War, active aristocratic women had the opportunity to express themselves as politicians and even as military leaders on an equal basis with men, and sometimes even overshadow them. An example of this is Mademoiselle de Montpensier who left a detailed account of her enterprises in her Memoirs. They are the main source of this research work and are supplemented by information from the “Memoirs” of another participant in the Fronde, Cardinal de Retz. The purpose of the work is to evaluate her actions in political and military events during the Fronde, to find out the reasons why the Duchess was able to become a political and military leader at a time when women did not have the right to be ministers or generals.

Research Methods. To study the materials within the «Memoirs», methods of social history, the study of sources of personal origin, and historical and comparative methods are used.

Results and Discussion. The analysis of the sources used shows that Princess de Montpensier was by no means a typical frondeur – her goals, means, and motivations were different from those used by many other “rebels”. Many aristocratic women became “oppositionists” for economic reasons – they joined parties in order to achieve personal goals, which were often selfish. The princess, young, active, physically strong and healthy, received a rich inheritance and solved political and military problems during the Fronde. The combination of personal qualities, wealth and high position in society gave her the opportunity to become the most famous and active frontwoman.

Conclusion. To summarize, it should be noted that the memoirist purposefully sought to participate in the political life of France in the mid-17th century. and achieved success. She became a more significant politician than her father, Gaston d’Orleans, and took a significant part in the activities of the party of the Prince de Condé and in the campaigns of his army.

Keywords: the middle of the 17th century, France, Fronde, nobility, female Frondeurs, Mademoiselle de Montpensier, memoirs

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Malakhova, S.I. (2024). Mademoiselle de Montpensier: female politician and military leader during the Fronde. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 836-846. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-836-846>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Несмотря на внимание многих специалистов к гендерной истории, “herstory” все еще остается актуальной и малоизученной по сравнению с “history”. При изучении истории женщин Франции Нового времени может сложиться впечатление, что они были задавлены патриархальным обществом, которое запрещало им почти все – от отправления государственных должностей до ношения брюк. Однако Фронда представляется уникальным моментом в истории Франции, когда женщины особенно эффективно пользовались патрон-клиентскими связями и авторитетом мужчин своего рода, становясь более или менее самостоятельными политическими игроками. По словам исследователя Ж.-М. Констана, «Фронда и весь период, предшествовавший ей... были эпохой, благоприятствовавшей эмансипации женщин» [1, р. 118].

Период гражданской войны изобилует эпизодами с участием политически активных женщин, которые, гонясь за личными, семейными, любовными или иными выгодами, существенно повлияли на события Фронды и истории Франции Старого порядка в целом. Одной из таких могущественных участниц событий была мадемуазель де Монпансье (1627–1693), дочь Гастона Орлеанского, внука Генриха IV. В «Мемуарах» герцогини де Монпансье есть много свидетельств о ее личности и о ее участии в гражданской войне.

Целью исследования является анализ ее действий в политике и в военных событиях во время Фронды, оценка ее роли, выявление причин, по которым герцогиня смогла стать политической и даже военной деятельницей. Анализ источников по теме исследования позволил выяснить следующее:

– что дало де Монпансье возможность принять участие в политике и в предприятиях армии принца де Конде¹;

– как могла герцогиня влиять на сферы, традиционно связанные с мужчинами, если формально не имела права занимать важные должности наравне с ними;

– какие у нее могли быть мотивации и цели в партии кондеанцев.

История фрондерок [2] уже привлекала внимание исследователей. В XIX веке ей занимались философ В. Кузен², литературный критик Ш.О. де Сент-Бев [3] и др. Современные отечественные ученые В.Д. Алташина [4] и С.Ю. Павлова посвятили мадемуазель де Монпансье несколько публикаций, в которой они проанализировали «Мемуары» герцогини, ее поступки и отношения с современниками [5–8].

Среди современных работ иностранных исследователей особый интерес представляет диссертация С. Вернь «Фрондерки: политическая активность аристократок...» [9], ее исследование «Фрондерки: восстание жен-

¹ Имеется в виду Людовик II де Бурбон-Конде, Великий Конде, глава Фронды принцев (1621–1686).

² В работе о госпоже де Лонгвиль В. Кузен выразил глубокую симпатию к личности герцогини, проанализировал ее характер, уделил внимание описанию ее внешности и отношению к ней современников. Фронда в его интерпретации была ошибкой принцессы, к которой ее подтолкнул герцог де Ларошфуко, обольстивший ее ради приближения к принцу де Конде и для мести двору. В понимании В. Кузена, у фрондерки практически не было собственных политических амбиций, она лишь исполняла честолюбивые планы Ларошфуко и рисковала ради любовника собственным благополучием. В тексте В. Кузена образ де Лонгвиль очевидно приукрашен и очищен от темных пятен, например, ничего не говорится о ее романе с графом де Миоссаном до связи с де Ларошфуко, а о ее самостоятельной фрондерской деятельности нет и речи. Cousin V. Madame de Longueville: Études sur les Femmes Illustres et la Société du XVII-e Siècle. La Jeunesse de Madame de Longueville. P.: Didier, 1859. P. 303-305.

ского рода» [10] и книга Ж.-М. Констан «Это была Фронда» [1]. С. Вернь подробно анализирует действия участниц гражданской войны, сравнивает предприятия наиболее известных фрондерок, анализирует их восприятие событий. Ж.-М. Констан, отдавая должное С. Вернь, в главе «Время женского героизма» рассматривает политические ходы участниц Фронды, классифицирует их по принципу участия в гражданской войне. К примеру, мадемуазель де Монпансье в его работе относится к «амазонкам», а госпожа де Шеврез – к «посредницам». В целом мы согласны с их интерпретацией, но, вероятно, Монпансье была в прямом смысле слова «военачальницей», так как непосредственно принимала участие в командовании армией.

Новизна исследования заключена в том, что мы рассматриваем деятельность герцогини де Монпансье как самостоятельного политика и военного деятеля во время Фронды, чьи действия ничем не уступали предприятиям мужчин и имели большое влияние на гражданскую войну. В отличие от многих других участников и участниц событий, у нее не было необходимости добиваться привилегий, земель, титулов или денег от королевской семьи, потому что все это было у нее в избытке. Причины ее вступления во Фронду точно не были экономическими. Принцесса, вероятно, была единственной фрондеркой, которая целенаправленно хотела заниматься политикой и участвовать в организации военных действий, то есть сферами, как правило, недоступными для женщин Европы Нового времени.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для написания работы на основе источников личного происхождения использовались методы социальной истории. Важно понять, что происходило во французском обществе во время Фронды, и как современники событий это оценивали. С помощью биографического метода можно уделить внимание «человеческому лику» истории [11, с. 88], проанализировать вклад участников в

процесс гражданской войны. Также использовались методики изучения источников личного происхождения и сравнительно-исторический метод, потому что, как бы ни пытался автор написать свои мемуары объективно, он неизбежно показывает свою картину мира и событий, участником которых он являлся. Важно было сравнить данные из нескольких исторических источников, чтобы проверить информацию и найти более точные сведения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Монпансье сочетала в себе несколько качеств, которые дали ей возможность заниматься политикой. Она была по характеру инициативной, активной, имела связи с могущественным домом Конде и, естественно, с домом своего отца, Гастона Орлеанского. Кроме этого, Монпансье имела финансовую независимость благодаря наследству от матери³, которая умерла вскоре после ее рождения и оставила дочери все земли и титулы. Она была правительницей Домба, принцессой Ла-Рош-сюр-Йон, дофиной Оверни, герцогиней Монпансье, Сен-Фаржо и Шастеллеро, графиней Бар-сюр-Сен и Мортен и самой завидной невестой в Европе [12, р. 13]. К ней сватался изгнанный из Англии принц Уэльский, будущий король Карл II, португальский король, но сама герцогиня ценила себя выше. Она рассматривала вариант выйти замуж за императора Священной Римской империи Фердинанда III, когда тот овдовел, однако, этот проект не был реализован. Наследство позволяло герцогине действовать самостоятельно и ставить не «денежные», а политические цели. О достатке принцессы можно судить по эпизоду, когда она, не имея ничего другого под рукой, пожертвовала в пользу короля свой большой бриллиант из материнского наследства [13, р. 66].

Мадемуазель де Монпансье – одна из самых романтических фигур времени Фронды. Она писала, что не любила интриги и

³ Мария де Бурбон-Монпансье (1605–1627) – первая жена Гастона Орлеанского, мать Мадемуазель.

даже не подозревала, во что могла впутаться. [13, р. 68] Принцесса вдохновлялась на борьбу романами, популярными в ту эпоху, описывала себя как их героиню. Например, орлеанский эпизод в «Мемуарах», когда знатные горожане не пропускали ее в ворота, написан подобно художественному произведению. С точки зрения Ж.-М. Констан, эта история вдохновлена героическим восхождением Ринальдо на стены Иерусалима (глава XVIII «Освобожденного Иерусалима» Т. Тассо) [1, р. 96]. Монпансье с помощью лодочников забралась на стену, «как сделал бы кот, карабкаясь по колючкам и прыгая через живые изгороди, не причиняя себе никакого вреда» [13, р. 360]. Ж.-М. Констан отмечал, что мемуаристка, как и все ее современницы, читала Ариосто⁴ и Тассо⁵, увлекалась «Астреей»⁶ и идентифицировала себя со многими героинями художественных произведений [1, р. 94]. Отечественный исследователь С.Ю. Павлова также обратила внимание на то, что герцогиня могла ассоциировать себя с Орлеанской девой – Жанной д'Арк [8, с. 45].

Продолжим анализ поиском мотивации политических шагов Монпансье. Если Старшая Мадемуазель⁷ включилась во Фронду не ради денег и интриг для реализации личных интересов, то какие у нее могли быть цели? Мемуаристка отличается от других участниц событий постоянством по отношению к партии Конде. Сложно найти конкретный момент, в который ее точно можно назвать кондеанкой. По нашим предположениям, это произошло в период после назначения де Ре-

ца кардиналом⁸, то есть с февраля 1652 г. до ее отправления в Орлеан в марте того же года. Назначение Гонди мы считаем верхней датой, потому что с этого момента заметно оформление собственных политических взглядов Мадемуазель⁹, а поездка в семейные земли была уже «кондеанским» мероприятием. Герцогиня пишет, что друзья кардинала де Реца находили эту поездку странной, в то время как принц «был просто счастлив» [13, р. 348]. Отправление в Орлеан было выгодно принцу Конде, обосновавшемуся в Бордо, потому что этот город, относящийся к уделу Гастона Орлеанского, мог в противном случае попасть в руки мазаринистов. В то время он имел важное экономическое и стратегическое значение, так как был расположен на пересечении путей, связанных с судоходной Луарой [1, р. 94-95].

Примечательно, что Монпансье поддерживала Конде отнюдь не с начала Фронды. В ее рассказе и Конде, и сама Мадемуазель прошли путь от ненависти к дружбе. Описывая освобождение принцев¹⁰, автор отмечает, что для нее это была «вдвойне радостная новость». Де Рец тоже упоминал, что Мадемуазель «с неописанной пылкостью ратовала за освобождение принца де Конде» [14, р. 299]. Но во время объяснения с Конде они признаются, что ранее испытывали друг к другу далеко не теплые чувства. Мадемуазель подчеркивает власть над собой, которую она имела, чтобы, как только ей это понадобилось, стать верной союзницей принца [13, р. 302]. Мемуаристка пишет: «Когда комплименты закончились, мы признались друг другу в неприязни, которую испытывали

⁴ Лудовико Ариосто (1474–1533) – итальянский поэт и драматург, автор «Неистового Роланда».

⁵ Торквато Тассо (1544–1595) – итальянский поэт, писатель, автор «Освобожденного Иерусалима».

⁶ «Астрейя» – французский роман XVII века Оноре д'Юрфе, произведение прециозной литературы.

⁷ Мадемуазель де Монпансье называют «Старшей Мадемуазель» из-за титула «Старший Месье», который носил ее отец Гастон Орлеанский с момента рождения Филиппа, младшего брата Людовика XIV. Первого называли «Старший Месье», так как он был братом Людовика XIII, а второго, брата Людовика XIV – «Младший Месье».

⁸ Имеется в виду Поль де Гонди, коадьютор парижский, кардинал де Рец (1613–1679), автор известных «Мемуаров». Кoadьютор – титул епископа в католической Церкви, которого назначал Святой престол наряду с епархиальным епископом.

⁹ Подробнее об этом ниже.

¹⁰ В январе 1650 г. по приказу двора были арестованы принцы де Конде, де Конти и герцог де Лонгвиль. Фронда принцев началась при деятельном участии герцогини де Лонгвиль, которая сбежала из столицы в Руан и стала активно искать союзников в провинциях для освобождения братьев и мужа.

друг к другу: он признался мне, что радовался, когда я заболела оспой, страстно желал, чтобы на мне была отмечена эта оспа, чтобы какое-нибудь уродство осталось, и чтобы к той ненависти, которую он питал ко мне, наконец, ничего нельзя было прибавить [13, р. 303-304]. Я сказала ему, что никогда не испытывала такой радости, как когда он оказался в тюрьме; что мне очень хотелось, чтобы это произошло, и *что я могла думать о нем только для того, чтобы желать ему зла*» (Курсив мой. – С. М.) [13, р. 304].

Остается не вполне понятным, что именно послужило причиной этой перемены: политический расчет, влияние отца или эмоции. Возможно, Монпансье была влюблена в Конде [15, р. 303]. Этим могли объясняться и переходы от ненависти к любви, и радость по поводу освобождения принца из заключения, и верность мемуаристки партии кондеанцев. Собственно говоря, чувства к победителю при Рокруа¹¹ могли стать одной из причин ее участия во Фронде. Анализируя ее воспоминания, можно заметить намеки на эти чувства в многочисленных упоминаниях Конде. Например, когда жена принца, Клер-Клеманс де Майе-Брезе, к слову сказать, тоже кондеанка и некоторое время его «наместница» в Бордо [1, р. 107-108], сильно заболела¹², Мадемуазель стала рассуждать о браке с Конде в случае ее смерти [13, р. 308]. Однако Монпансье «охотилась» за многими женихами, в том числе имела планы даже на Людовика XIV [13, р. 308], поэтому ее «проекты» не обязательно были проявлением теплых чувств. Судя по всему, если чувства и были, они остались невзаимными, потому что у Конде в это время была другая возлюбленная, герцогиня де Шатийон [1, р. 116].

Какие еще могли быть причины ее включения в гражданскую войну? Как показывают «Мемуары», ее политические амбиции, желание быть в центре событий и

управлять партией и армией от имени Конде, сделать нечто важное для себя и для страны. Также совершенно очевидно, что Монпансье хотела обособиться от отца, Гастона Орлеанского, и даже заслонить его, как политик. В воспоминаниях заметна холодность, с которой она писала о повелениях отца и о том, как неохотно она их исполняла. Еще до того, как Мадемуазель включилась во Фронду, она избегала и игнорировала многие просьбы Гастона Орлеанского и показывала обособленность от придворного общества. Например, в 1650 г., до того, как Монпансье стала кондеанкой, она отказывалась путешествовать вместе с двором и симулировала болезнь, что однозначно воспринималось как проявление несогласия с политикой правящей партии [13, р. 245].

Склонность принцессы к оппозиции отмечал Мазарини. Во время одного из разговоров с Мазарини принцесса проявила большой интерес к мятежному парламенту Бордо, и политик сказал: «Вы вдыхаете через открытые окна борделезский дух, и я боюсь, что он сделает вас фрондеркой» [13, р. 264]. Под «борделезским духом» первый министр подразумевал влияние на Мадемуазель событий в восставшем городе¹³, который был во время Фронды одним из центров борьбы против Мазарини. В тексте ее «Мемуаров» это один из первых намеков на то, что принцесса станет «бунтаркой». С.Ю. Павлова называет это первой попыткой связать образ протагонистки в литературном произведении с самой идеей Фронды [5, с. 62].

Во время одного из разговоров с королевой герцогиня пыталась убедить ее, что необходимо исполнять условия мира, заключенного с бургундцами, потому что в противном случае они снова возьмутся за оружие. Из этого следует, что Монпансье обратила внимание на непоследовательность и нечестность политики партии двора по от-

¹¹ 19 мая 1643 г. принц Конде одержал знаковую победу над испанцами при Рокруа во время Тридцатилетней войны.

¹² У нее была рожа на голове – тяжелое инфекционное заболевание.

¹³ В Бордо в 1651–1653 гг. действовала партия Ормэ, радикальное крыло Фронды, выступавшее в интересах социальных низов. Декларативно эта партия поддерживала «Фронду принцев», но проводила самостоятельную политику.

ношению к восставшим, что не могло понравиться Анне Австрийской. Неудивительно, что после этого происшествия королева была крайне недовольна Мадемуазель и начала называть ее за глаза «яростной фрондеркой» [13, р. 247]. Так, Мадемуазель, еще не будучи участницей партии Конде, интересовалась политикой и старалась вести собственную линию в отношениях с Гастоном Орлеанским, кардиналом Мазарини, двором.

Кроме этого, вероятно, одна из причин вступления герцогини во Фронду была личной. Мадемуазель была обижена [12, р. 37; 15, р. 303] на кардинала за то, что он внушил ей надежду, а затем не стал содействовать планам выйти замуж за Людовика XIV. Де Рец был убежден, что именно сорвавшиеся из-за Мазарини брачные планы заставили ее «фрондировать, и даже весьма рьяно» [14, р. 351].

Во время освобождения принцев мадемуазель де Монпансье стала проявлять активный интерес к изменению «баланса сил». Мемуаристке было интересно узнать, что происходило во дворце, но отец вел себя так, как будто дело его не касалось, и не дал дочери самой узнать все новости: «Я даже не знаю, беспокоился ли Месье об этом; но как бы то ни было, он не позволил отправиться в Пале-Рояль» [13, р. 302]. Де Рец отмечал, что Месье «знал ее как облупленную и так мало уважал, что на ее предприятия не обращал внимания даже тогда, когда их нужно было учитывать, помня, по крайней мере, о ее титулах» [14, р. 351]. Стремясь к автономии от отца, Мадемуазель показывала, что не хочет быть с ним в «одной лодке», пытается продвигать собственную линию.

Однако именно Месье втянул дочь в гражданскую войну, сказав ей сблизиться с коадьютором парижским. Де Рец в то время, то есть в конце 1651 г., был включен в борьбу за кардинальскую шапку и лавировал между двором и Фрондой – схожую позицию занимал и Гастон Орлеанский. Познакомившись у Мадам¹⁴, Монпансье и де Рец «пого-

ворили у большого светлого окна, от которого отошли уже хорошими друзьями», то есть, в терминологии той эпохи, возможными политическими союзниками, у которых в данный момент схожие задачи [13, р. 330]. Примечательно, что в этом случае мемуаристка не воспротивилась воле отца и поддержала знакомство с фрондером, который продолжил наносить ей визиты и делать комплименты, даже прочить ей французскую корону [13, р. 335].

Постепенное расхождение с коадьютором показывает, что у Мадемуазель могли укрепиться собственные «кондеанские» взгляды. 19 февраля 1652 г. он стал кардиналом де Рецем [13, р. 339], то есть получил от двора желанную шапку и был «задобрен». Были решены личные задачи, ради которых для него имело смысл продолжать участвовать во Фронде на стороне «оппозиции»¹⁵. Несмотря на то, что де Рец посылал «засвидетельствовать свое почтение» и продолжал навещать Мадемуазель, в ее «Мемуарах» замечен холодок по отношению к нему с этого момента. Как и рассчитывал двор, «подарок» сделал фрондера-интригана врагом для партии кондеанцев: «новое достоинство дало ему возможность проявлять еще больше ненависти к принцу» [13, р. 340]. Старые фрондеры уходили со сцены, оставляя место новым.

Отправление в Орлеан вместо отца было воспринято принцессой как шанс проявить таланты и, возможно, войти в историю. Политическая позиция Месье не была понятной. Он то склонялся к партии принца

муазель де Монпансье. Мадам – титул во Франции Старого порядка, который получали жены Месье, то есть второго по старшинству родного брата короля.

¹⁵ Двор неслучайно предоставил коадьютору Гонди кардинальскую шапку. Незадолго до этого мадам де Шеврез активно пыталась выдать свою дочь замуж за принца Конти, что могло привести не только к включению их семьи в дом принца, но и к «династическому браку» между Старой и Новой Фрондой, то есть партиями фрондеров и кондеанцев. Чтобы не дать «оппозиционерам» возможность объединить силы, партия двора стала привлекать к себе «подарками» Гонди, Шеврез и других фрондеров.

Конде, то к кардиналу де Рецу, то Гонди и Гастон Орлеанский оба обращали взоры ко двору. Месье пытался «усидеть на нескольких стульях». Когда друзья принца заставляли его поехать в Орлеан, чтобы не допустить переход города во власть противоборствующего лагеря, он не хотел покидать Париж, опасаясь, «что все потеряет» [13, р. 245]. Со слов мемуаристки, все вокруг говорили, что поехать придется ей [13, р. 245]. Она пишет об этой ситуации как о приказе принца, которому она «с радостью подчиняется», и как об «экстраординарной удаче» [13, р. 347]. Об отъезде в «Мемуарах» сказано очень подробно, видно, что для нее это событие было знаковым. Герцогиня даже написала о том, что легла в 2 ночи перед поездкой, встала в 7, самолично отдала распоряжение относительно экипажа [13, р. 347].

В ее соперничестве с отцом есть много проявлений эмансипации и собственной политической позиции. Таким образом, возможными причинами вступления во Фронду и активного участия в ней герцогини де Монпансье было желание подчеркнуть независимость от отца, проявить себя как политика и военного деятеля и оказаться в эпицентре интересных событий, пережить приключения «как в романах». Это вполне понятно, ведь кондеанке было всего около 25 лет.

Анализируя политические шаги Мадемуазель, важно отметить, что она чувствовала себя в полном праве наводить «кондеанские» порядки в землях семьи. Кардинал Мазарини перестал быть в ее восприятии легитимным представителем государства, что следует из ее речи к народу Орлеана. Можно сказать, что это было типичное для всех времен стремление очернить политического противника. В обращении к орлеанцам в мэрии Монпансье заявляла, что приехала по поручению Его королевского величества для борьбы с вредоносными замыслами первого министра, заботившегося только о личной выгоде, а не об интересах государства [13, р. 4-5].

Отношение мемуаристки к королю и королеве было не вполне понятным. Во время орлеанского эпизода, в речи в мэрии [13, р. 4-5] она ничего не высказала против королевской семьи. Также, повторимся, она не оставляла надежд на замужество с Людовиком XIV [13, р. 308]. Далее, когда в пользу короля собирали пожертвования, кондеанка отдала фамильный бриллиант, о чем речь была ранее [13, р. 66]. Но когда автор перечисляла своих «соратниц», она выразила удивление, что среди них была мадемуазель де ла Луп, жена графа д'Олона. Мадемуазель написала: «Все были удивлены, когда увидели ее здесь, потому что ее муж был корнетом легкой кавалерии при короле ("son mari étant auprès du roi")» [13, р. 79]. Появляется вопрос: Мадемуазель и другие кондеанцы считали себя не «при» короле? Они осознавали свою отчужденность от монарха, если были не согласны с политикой Мазарини? Вероятно, в этот период Фронды, да. Уже скоро будет битва при Сент-Антуанском предместье¹⁶, в которой Монпансье, прикрывая войско Конде, прикажет стрелять из пушек Бастилии по королевской армии, зная, что там находится Людовик XIV.

Перейдем к вопросу о том, как Старшая Мадемуазель могла влиять на политику, если занимать важные должности наравне с мужчинами было в эту эпоху невозможно. В орлеанском эпизоде впервые проявляются свойства Мадемуазель как военной деятельницы. Еще в дороге она стала «подавать себя» как командующего, который находится рядом со своими солдатами и лично занимается делами. Так, Монпансье вышла из сломавшейся кареты и поехала верхом, чем подкрепила уважение к своей фигуре в военной среде ее партии. «Увидев меня на коне, войска очень обрадовались», – подчеркнула она в воспоминаниях [13, р. 351].

Как все европейские женщины XVII века, герцогиня де Монпансье не могла занимать государственную должность, но ее

¹⁶ Битва при Сент-Антуанском предместье (2 июля 1652 г.) – сражение войск короля и принца де Конде во время Фронды.

пример показывает, что богатая, физически сильная и целеустремленная аристократка в нетипичной для государства ситуации могла ярко проявить себя как неформальный политический и военный деятель. Так, не будучи де-юре военачальником партии Конде, она, используя личные и клановые отношения с ее главой, стала им де-факто. Принц поддерживал с ней переписку, подробно рассказывал о сражениях и о ходе гражданской войны, давал карт-бланш на ее действия во время орлеанского эпизода [13, р. 38-39].

Старшая Мадемуазель вела военные советы, и к ее мнению опытные военные относились с большим вниманием. Также она приглашала к обсуждению военных кампаний своих подруг, графинь де Фронтенак и де Фиеск [13, р. 49-56], которых Гастон Орлеанский полусутоливо называл «маршалами армии моей дочери против Мазарини» [13, р. 47]. Когда сражение, в которое Монпансье решила вступить, было проиграно, принцесса глубоко рефлексировала и чувствовала личную ответственность: «Это происшествие меня сильно затронуло, так как я была очень чувствительна ко всему, что касалось нашей партии» [13, р. 59].

Также герцогиня принимала решения об обмене пленными между партиями. Узнав, что аббат де Гюрон (в других версиях публикации источника – де Гюйон) посвящен во все королевские дела, она самолично решила его арестовать, думая, что у него много сведений насчет интересов принца в его провинциях [13, р. 41]. Вскоре до нее дошли известия, что кондеанец Говилль, сопровождавший мадам де Шатийон, был пленен; тогда она написала мазаринисту де Тюренну с предложением обменяться узниками [13, р. 43]. Когда герцогине нужно было вернуться из Орлеана в Париж по опасным территориям, она не преминула снова обратиться к Тюренну и получила от него паспорт для беспрепятственного проезда [13, р. 46]. Таким образом, принцесса показала себя как самостоятельного военного деятеля, который заботился о делах кондеанцев и мог с выгодой использовать налаженные с мазарини-

стами связи. Она прямым текстом писала, что должна была сыграть ведущую роль в работе партии [13, р. 46-47].

Гордая и автономная, она подчинялась безоговорочно лишь приказам Конде, подобно тому, как младший по званию военный подчиняется старшему. То, что она не просто уезжает из города, когда ей захочется, а просит об отпуске, очень напоминает отношения в армии: «Мне нечего было больше делать в Орлеане. Нетерпение заставило меня уехать в Париж. Первым делом я написала принцу и Месье с просьбой об отпуске» (2 мая 1652 г.) [13, р. 43].

Власть герцогини распространялась на кондеанцев, которые приехали под ее предводительством в Орлеан. Она показывала мужчинам из партии, что главная здесь она, и в «Мемуарах» есть несколько эпизодов, которые это подтверждают. Когда герцог де Бофор усомнился в ее приказах, Монпансье без сомнений поставила его на место и добилась послушания [13, р. 355]. В другом фрагменте она не без сарказма написала о том, как помирила герцогов де Бофора и де Немура: «Чувствительность господина де Бофора довела его до слез; все остальные посмеивались над ним, и я в первую очередь. Я не должна была этого делать, но не смогла удержаться». Немного далее она сообщала: «Я написала господам де Немуру и де Бофору, чтобы они жили дружно. Они отправили ко мне курьера, чтобы заверить в своем полном послушании. Господин де Кланшо передал мне, что они ужинали вместе» [13, р. 15]. Из этого следует, что Мадемуазель активно занималась делами в партии и в армии и имела авторитет в глазах подчиненных.

ВЫВОДЫ

Подводя итог, отметим, что в жизни мадемуазель де Монпансье сложилось множество линий, которые позволили ей занять важное место в политической и военной деятельности во время Фронды. Молодая, энергичная, романтическая, физически сильная и здоровая, с большими целями и с большими

деньгами – она вошла в политику с помощью связей семьи и собственных амбиций, и стала одной из наиболее известных принцесс-бунтарок. У других фрондерок не было так много самых разных ресурсов – герцогине де Лонгвиль не хватало денег, Клер-Клеманс де Майе-Брезе, жене принца – амбиций и самостоятельности, мадам де Шеврез, которую совершенно «уничтожил» провал брачных планов ее дочери с принцем Конти, – политической дальновидности. Многие фрондерки имели семейные обязательства, брали с собой в бега маленьких детей, скрывались от мужей и надоевших любовников, в то время как Монпансье не связывала себя подобными узами. Ей хотелось выйти из тени отца и за-

слонить его как политика, что ей прекрасно удалось.

Как и все женщины Франции Старого порядка, герцогиня не могла быть политической или военной деятельницей де-юре, но она стала ей неофициально благодаря активным действиям и авторитету. В политических и военных предприятиях герцогиня умело налаживала отношения с подчиненными, разрешала споры между жителями Орлеана, членами партии, в армии Конде, умело использовала связи с мазаринистами и чувствовала личную ответственность за дела «кондеанцев». Монпансье хотела вписать свое имя в историю и пережить приключения «как из книг», и это ей тоже удалось.

Список источников

1. *Constant J.-M.* C'était la Fronde. P.: Flammarion, 2016. 397 p.
2. *Cousin V.* Madame de Longueville: Études sur les Femmes Illustres et la Société du XVII-e Siècle. La Jeunesse de Madame de Longueville. P.: Didier, 1859. 542 p.
3. *Sainte-Beuve C.-A.* Portraits de Femmes. P.: Garnier, 1886. 542 p.
4. *Алташина В.Д.* Галантно-героические мемуары мадемуазель де Монпансье // Границы литературы в гуманитарном пространстве: межвузов. сб. / под. ред. А.А. Чамеева. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2010. Вып. 7. С. 3-12.
5. *Павлова С.Ю.* Героическое начало в «Мемуарах» Мадемуазель де Монпансье // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. № 4. С. 61-66. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2015-15-4-61-66>, <https://elibrary.ru/voacph>
6. *Павлова С.Ю.* Детство в «Мемуарах» Мадемуазель де Монпансье // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2015. Т. 15. № 3. С. 63-67. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2015-15-3-63-67>, <https://elibrary.ru/uzcbnd>
7. *Павлова С.Ю.* Образ опальной принцессы в «Мемуарах» Мадемуазель де Монпансье // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2016. Т. 16. № 1. С. 50-53. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2016-16-1-50-53>, <https://elibrary.ru/wahccv>
8. *Павлова С.Ю.* Орлеанский эпизод в «Мемуарах» Мадемуазель де Монпансье и идеал героического феминизма // *Studia Litterarum*. 2017. Т. 2. № 2. С. 40-55. <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2017-2-2-40-55>, <https://elibrary.ru/ysqyxj>
9. *Vergnes S.* Les Frondeuses: L'activité Politique des Femmes de l'aristocratie et ses Représentations de 1643 à 1661. Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, 2012. 997 p.
10. *Vergnes S.* Les Frondeuses: Une Révolte au Féminin (1643–1661). Seyssel: Champ Vallon, 2013. 512 p.
11. *Голубович И.В.* Биография: методология анализа в гуманитарном знании // Эпистемиология и философия науки. 2012. Т. 33. № 3. С. 84-97. <https://elibrary.ru/pcofvr>
12. *Harvey S.* Entre Littérature Galante et Objet Précieux: Étude et Édition Critique des Divers Portraits de Mademoiselle de Montpensier (1659). P.: Hermann, 2013. 543 p.
13. *Montpensier A.-M.-L.* Mémoires de M-lle de Montpensier: Petite Fille de Henri IV. P.: Charpentier, 1858. Т. 1-2.
14. *Cardinal de Retz.* Oeuvres du Cardinal de Retz: en 10 vols. Vols. 1–5: Mémoires. 1870–1880 / eds. A. Feillet, J. Gourdault, R. Chantelauze. P.: Hachette, 1870–1920.
15. *Lorris P.-G.* La Fronde. P.: Michel, 1961. 422 p.

References

1. Constant J.-M. (2016). *C'était la Fronde*. Paris, Flammarion Publ., 397 p. (In Fr.)
2. Cousin V. (1859). *Madame de Longueville: Études sur les Femmes Illustres et la Société du XVII-e Siècle. La Jeunesse de Madame de Longueville*. Paris, Didier Publ., 542 p. (In Fr.)
3. Sainte-Beuve C.-A. (1886). *Portraits de Femmes*. Paris, Garnier Publ., 542 p. (In Fr.)
4. Altashina V.D. (2010). Galantno-geroicheskie memuary mademuazel' de Monpans'e [The gallantly heroic memoirs of Mademoiselle de Montpensier]. *Mezhvuzovskii sbornik «Granitsy literatury v gumanitarnom prostranstve»* [Interuniversity Collection "The Boundaries of Literature in the Humanitarian Space"]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., issue 7, pp. 3-12. (In Russ.)
5. Pavlova S.Yu. (2015). Heroic Spirit in Memoires by Mlle de Montpensier. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism*, vol. 15, no. 4, pp. 61-66. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2015-15-4-61-66>, <https://elibrary.ru/voacph>
6. Pavlova S.Yu. (2015). Childhood in the "Memoires" by Mlle de Montpensier *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism*, vol. 15, no. 3, pp. 63-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2015-15-3-63-67>, <https://elibrary.ru/uzcbnd>
7. Pavlova S.Yu. (2016). The image of a disgraced princess in Memoires by Mlle de Montpensier *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism*, vol. 16, no. 1, pp. 50-53. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2016-16-1-50-53>, <https://elibrary.ru/wahccv>
8. Pavlova S.Yu. (2017). The Orleans episode of Mademoiselle de Montpensier's Memoirs and the ideal of heroic feminism. *Studia Litterarum = Studia Litterarum*, vol. 2, no. 2, pp. 40-55. (In Russ.) <https://doi.org/10.22455/2500-4247-2017-2-2-40-55>, <https://elibrary.ru/ysqyxj>
9. Vergnes S. (2012). *Les Frondeuses: L'activité Politique des Femmes de l'aristocratie et ses Représentations de 1643 à 1661*. Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail Publ., 997 p. (In Fr.)
10. Vergnes S. (2013). *Les Frondeuses: Une révolte au Féminin (1643–1661)*. Seyssel, Champ Vallon Publ., 512 p. (In Fr.)
11. Golubovich I.V. (2012). Biografiya: metodologiya analiza v gumanitarnom znanii [Biography: methodology of analysis in the humanities]. *Ehpistemiologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 3, no. 3, pp. 84-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pcofvr>
12. Harvey S. (2013). *Entre Littérature Galante et Objet Précieux: Étude et Édition Critique des Divers Portraits de Mademoiselle de Montpensier (1659)*. Paris, Hermann Publ., 543 p. (In Fr.)
13. Montpensier A.-M.-L. (1858). *Mémoires de M-lle de Montpensier: Petite Fille de Henri IV*. Paris, Charpentier Publ., vol. 1–2. (In Fr.)
14. Cardinal de Retz. (1870–1920). *Oeuvres du Cardinal de Retz: en 10 vols. Mémoires, 1870–1880, vols. 1–5*. Paris, Hachette Publ. (In Fr.)
15. Lorris P.-G. (1961). *La Fronde*. Paris, Michel Publ., 422 p.

Информация об авторе

Малахова Серафима Игоревна, научный сотрудник лаборатории новой и новейшей истории стран Европы и Америки, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-6319-1126>
serafimasoma@mail.ru

Поступила в редакцию 01.03.2024
Получена после доработки 24.05.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Serafima I. Malakhova, Research Scholar of Modern and Contemporary History of Europe and America Laboratory, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-6319-1126>
serafimasoma@mail.ru

Received 01.03.2024
Revised 24.05.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 94(430)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-847-856>



Карты, соль, табак: торговые ограничения Германского таможенного союза в 1833 г.

Мария Ильинична ДИОМИДОВА 

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

Актуальность. Цель исследования заключается в выявлении особенностей регулирования товарного сообщения в отношении нескольких предметов торговли. Исследование направлено на всестороннее изучение ограничений германского таможенного договора 1833 г., которые коснулись внутренней и внешней торговли. Проведенный анализ выявил комплекс причин, способствовавших введению особых распоряжений в отношении важных товаров. Изучение частных аспектов таможенных преобразований открывает новые перспективы в исследовании этой тематики и дополняет картину торговых взаимоотношений на германском пространстве в 1820/30-е гг.

Материалы и методы. Основным источником исследования стал «Договор о таможенном объединении» от 22 марта 1833 г. Также были привлечены многочисленные заметки коммерческой прессы того времени, освещавшей торговлю и таможенные преобразования. Методы анализа и синтеза позволили всесторонне изучить источники и обозначить основные тенденции в отношении торговых ограничений этого периода.

Результаты исследования. Детальный анализ источников выявил наиболее важные предметы торговли на германском пространстве, представлявшие интерес для большинства правительств. Это были предметы государственных монополий или источники больших таможенных сборов, многие годы наполнявших казну немецких стран. Возникшая угроза потери этого стабильного дохода из-за учреждения Германского таможенного союза и обобществления таможенных доходов привела к принятию компромиссных мер в отношении нескольких товаров. Игральные карты, соль, табак и алкогольная продукция подлежали особо тщательному контролю, их торговля регламентировалась отдельными положениями.

Выводы. Ограничения торговли стали компромиссной мерой договора о таможенном объединении, принятой с целью сохранения государственных доходов. Они были также обусловлены различными локальными законами в отношении рассматриваемых товаров и направлены на защиту немецкой промышленности от внешней конкуренции.

Ключевые слова: Германский таможенный союз, внешняя торговля, монополия, протекционизм, уравнительные пошлины, алкоголь, контрабанда

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Диомидова М.И. Карты, соль, табак: торговые ограничения Германского таможенного союза в 1833 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 847-856. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-847-856>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-847-856>

Play cards, salt, tobacco: trade restrictions of German Zollverein in 1833

Maria I. DIOMIDOVA 

Lomonosov Moscow State University
GSP-1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
mariadiodio@gmail.com

Importance. The main objective of the study is to find the special regulations regarding some trade goods. The research is focused on the comprehensive study of restrictions of German Zollverein's treaty, which had affected the local and foreign trade. The analysis has formed the complex of reasons which led to the special arrangements towards the important goods. The study of particular aspects of customs reforms shows the new perspectives in the research of this topic and fulfills the image of trade connections on German territories in 1820–30s.

Materials and Methods. The main document for the research is “The treaty of customs unification” from March 22, 1833. There are also plenty of commercial press articles of that period studied, which overviewed the trade and customs changes and reforms. The analytics and synthesis methods give the possibility to have a full overview of the mentioned sources and to restore the main tendencies in trade restrictions of this epoch.

Results and Discussion. The detailed analysis highlights the most important trade goods on the German area, which were the subjects of interests for many German governments. There were the monopoly goods or the sources of big custom duties, which filled the German treasuries for decades. The threat of losing this income due to established German Zollverein, which customs taxes were supposed to be summarized and parted, led to the compromise solution in regards to some goods. The play cards, salt, tobacco and alcohol production were supposed to stay under cautious control, the trade of them was specially mentioned on the extra conditions.

Conclusion. Trade restrictions seemed to be the compromise arrangement in the customs treaty, which aimed to keep the state income safe. They were also based on law differences regarding mentioned goods and supposed to protect German industry from foreign competition.

Keywords: German Zollverein, foreign trade, monopoly, protectionism, compensation duties, alcohol, smuggling

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Diomidova, M.I. (2024). Play cards, salt, tobacco: trade restrictions of German Zollverein in 1833. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 847-856. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-847-856>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В начале XIX века многие государства Европы обратились к пересмотру законодательства в отношении торговли и таможенного устройства в ходе модернизации хозяйственных отношений. Многолетние военные

действия в годы наполеоновского завоевания привели к фактическому разорению многих династий и возникновению государственных долгов, а регулярные неурожаи конца 1810-х гг. также не способствовали экономическому процветанию. Популярные идеи о свободе торговли и примате рыночных от-

ношений над государственной монополией постепенно утрачивали свою актуальность [1, с. 69]. На пути решения проблемы дефицита бюджета европейские правители обратились к пересмотру основ таможенного регулирования в духе меркантилизма: защита отечественной промышленности, набиравшей обороты производства, от иностранной продукции с помощью высоких ввозных пошлин, а также отсутствие пошлин на вывоз изделий стали классическим механизмом фискальной политики конца 1820-х гг. [2, р. 20].

Державы Германского союза, учрежденного в 1815 г., также находились в поиске решения экономических трудностей. Ситуация здесь осложнялась отсутствием единой политики по вопросам торговли и сложностью территориального устройства. По итогам Венского конгресса многие государства получили анклавные территории, торговое и транспортное сообщение между которыми не было регламентировано [3, с. 64]. Их расположение продемонстрировано рис. 1.

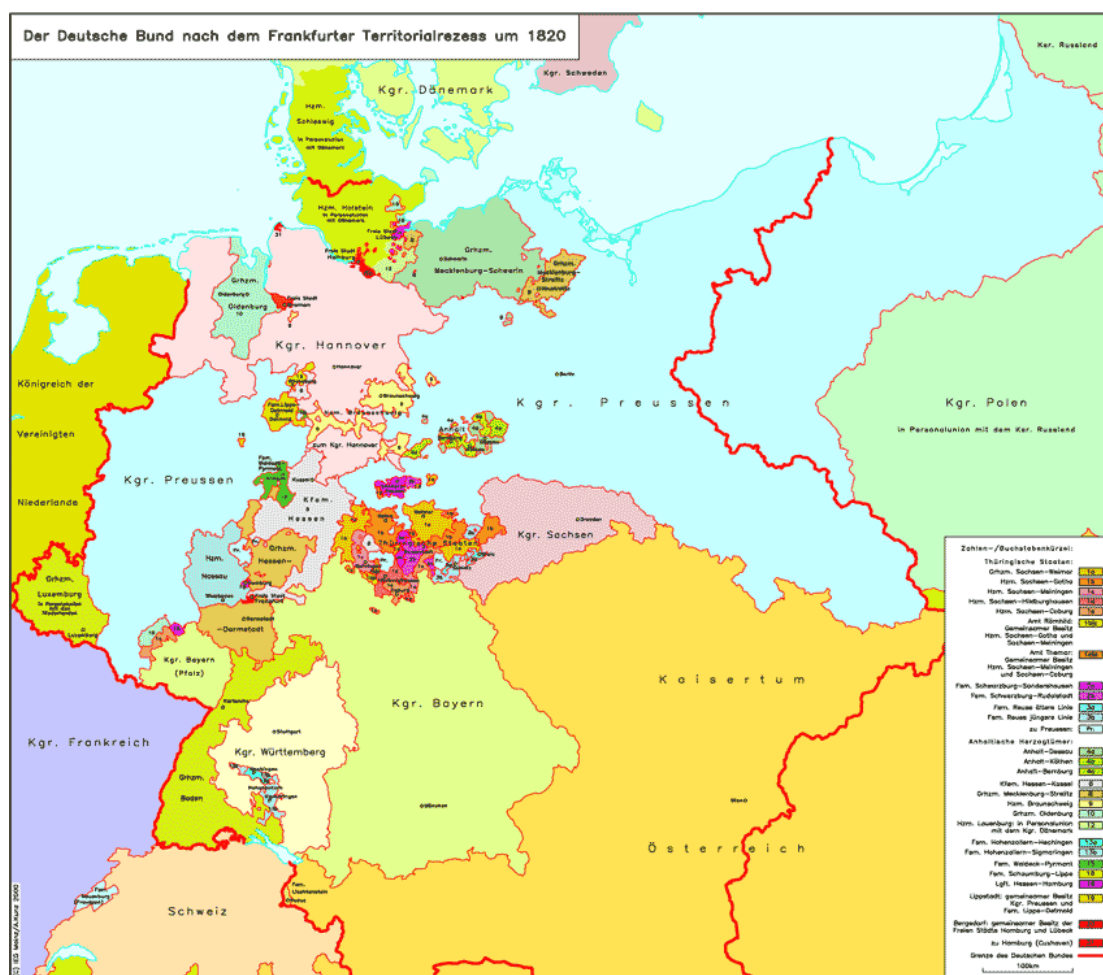


Рис. 1. Германский союз около 1820 г.¹
 Fig. 1. The German Confederation around 1820

¹ Der deutsche Bund um 1820 // IEG-MAPS Server für digitale historische Karten. URL: https://www.ieg-maps.uni-mainz.de/gif/d820_a4.htm (abrufen: 24.02.2024).

В связи с обозначенными проблемами таможенный вопрос стал важным предметом многосторонних переговоров между германскими странами на протяжении 1820–1830-х гг., вначале проводившихся по территориальному принципу, но не увенчавшихся успехом. Наиболее последовательные действия в организации таможенных союзов предпринимались Пруссией и южногерманскими государствами [4, S. 497]. Их совместные действия привели к образованию Германского таможенного союза (ГТС) в 1834 г. [5]. Учредительным документом ГТС стал договор между Пруссией, Гессен-Дармштадтом, Гессен-Касселем и Баварией с Вюртембергом о таможенном объединении, заключенный 22 марта 1833 г. В дальнейшем этот договор расширил свое действие на другие германские государства, присоединившиеся к ГТС позднее, и стал важной вехой в истории Германии [6; 7]. Несмотря на неугасающий интерес к феномену ГТС в зарубежной и отечественной историографии [8; 9], некоторые аспекты экономической интеграции германских государств до сих пор мало изучены. Мы решили обратиться к ограничениям, которые вводились на территории ГТС в отношении некоторых категорий товаров: алкогольная продукция, игральные карты, соль и табак. Для выявления причин этих ограничений мы также проанализировали особенности их товарооборота накануне учреждения ГТС.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Центральным объектом всестороннего анализа стал «Договор о таможенном объединении» от 22 марта 1833 г., который содержит перечень товаров с ограниченным правом торговли на территории ГТС².

Также в ходе работы над обозначенной проблемой привлекались сведения немецкой прессы, освещавшей различные аспекты торговли, в том числе природу и характер существовавших ограничений. Наиболее значи-

мым источником стали заметки «Всеобщей коммерческой газеты»³, содержавшие ценные сведения о торговле указанными предметами.

Историко-описательный и историко-сравнительный методы составляют научную основу исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Договор о создании ГТС был подписан 22 марта 1833 г. между двумя таможенными союзами – прусско-гессенским и баварско-вюртембергским. В текст договора вошли многочисленные положения, посвященные устройству создаваемых таможенных учреждений на местах, контролю за контрабандой, распределению таможенных доходов между государствами, входившими в союз, а также он регламентировал торговлю на территории единой таможенной зоны. Наряду с учредительными и организационными положениями договор также содержал статьи частного характера в отношении наиболее спорных вопросов, одним из которых стало ограничение товарооборота некоторых предметов.

В 6-й статье договора провозглашалась свобода торговли и транспортного сообщения, однако, уже в следующей статье 7 подтверждались существовавшие привилегии торговцев, а также приводился перечень товаров, на которые эта свобода не распространялась. Это были предметы государственной монополии, запатентованные изобретения, а также продукция, подлежащая пошлинному обложению по разным тарифным ставкам в странах ГТС. Последняя категория предполагала особо тщательный контроль, так как содержала различные категории товаров и была наиболее многочисленной в перечне ограничений. Для обеспечения торговли предметами такого рода в статье 11 вводился новый тип таможенных сборов – *уравнивательные пошлины*. Они составляли разницу между таможенным тарифом ГТС и пошлиной на конкретный товар, существо-

² Zollvereinungsvertrag vom 22. März 1833. URL: <https://www.verfassungen.de/de06-66/zollverein33.htm> (abrufen: 24.02.2024).

³ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833.

вавшей в конкретном государстве. Разница между ними подлежала уплате той стороне, где пошлина была ниже. Товары, подлежавшие уравнительным пошлинам, составляли преимущественно алкогольную продукцию и компоненты (пиво, вино, виноградное сусло, солод и выдержанная водка) и табачные изделия. Помимо перечисления упомянутых предметов, подлежавших строгой проверке и фактически двойному обложению, статья 11 в 10 пунктах детально раскрывала процесс таможенного досмотра, измерения, перевозки и ограничений допустимых объемов торговли этими товарами.

Такое пристальное внимание можно объяснить многолетними различиями в обращении табачных и алкогольных изделий на немецком пространстве. *Табак*, один из ключевых предметов колониальной торговли, в 1820-е гг. стал предметом локального производства во многих европейских странах⁴. По оценке коммерческой прессы, особых успехов в табачной индустрии в это время достигла Саксония⁵. Однако государственные меры по поддержке отечественной промышленности были различными [10, р. 310]. В частности, Пруссия сохраняла налог на готовые табачные изделия, что фактически удваивало их стоимость и снижало общую конкурентоспособность прусских фабрик на немецком рынке⁶.

Схожая ситуация складывалась и в отношении *алкогольной продукции*: производство процветало в большинстве немецких стран, однако, и здесь были существенные различия в налоговом регулировании. В то время как в Пруссии существовал налог на иностранные вина⁷, в Баварии взимался акцизный сбор на солод и пиво местного

производства⁸. Столь принципиальные отличия многие годы были непреодолимыми и препятствовали таможенному объединению, однако, в 1833 г. германским государствам удалось найти компромисс по этому вопросу в виде уравнительных пошлин.

Договор о создании ГТС предполагал постепенную унификацию всех таможенных пошлин, однако, до фактического завершения этого процесса немецкие страны договорились об исключительном статусе конкретных перечисленных товаров. Такая мера удовлетворяла интересы правительств, сохранявших свой фискальный доход [11, S. 357], и была достаточно осторожной для демонстрации «благих намерений» объединявшихся государств⁹. Она также снижала риск массовых волнений и недовольства со стороны торговцев и промышленников, поскольку гарантировала отсутствие быстрых изменений в отношении наиболее прибыльных предметов торговли¹⁰.

Обратимся к предметам государственной монополии, торговля которыми также была ограничена по условиям договора: это игральные карты и соль.

Статья 9 утверждала право государств ГТС самостоятельно принимать решение в отношении *игральных карт*: в зависимости от действовавшего местного законодательства их ввоз был либо ограничен, либо вовсе запрещен. Забегая вперед, отметим, что это положение сохраняло свою силу вплоть до 1879 г., когда в Германской империи был принят закон о едином налоге на игральные карты [12, S. 29].

Строгость и бескомпромиссность в отношении оборота игральных карт в ГТС была обусловлена несколькими причинами. В первую очередь, производство игральных карт было важной отраслью промышленности немецких стран, приносившей стабиль-

⁴ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 49. S. 211.

⁵ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 151. S. 645-646.

⁶ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 94. S. 406.

⁷ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 121. S. 513.

⁸ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 110. S. 471.

⁹ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 94. S. 406.

¹⁰ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1835. № 6. S. 54.

ный доход¹¹. Министр финансов Вюртемберга Карл Рике, позднее рассматривавший проблему государственных монополий, ставил игральные карты в один ряд с государственными гербовыми бумагами, почтовыми марками и векселями [13, S. 166]. По мнению К. Рике, карты не были предметом первой необходимости, скорее они были одним из товаров эксклюзивного употребления, поэтому такой «налог на роскошь» был вполне оправдан. В то же время контроль за производством игровых карт носил и полицейские функции охраны общественного порядка. Примечательно, что внутренний оборот игровых карт между странами ГТС никак не ограничивался в других статьях договора. На рис. 2 изображена карта со специальным местом для отметки об уплате налога, которая подтверждала подлинность карточной колоды.

Другой предмет государственной монополии в германских государствах – соль – был не столь эксклюзивным товаром; напротив, соль находилась в широком употреблении.



Рис. 2. Игральная карта с местом для налоговой отметки¹²

Fig. 2. A playing card with a place for a tax mark

¹¹ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1835. № 7. S. 35.

¹² Der Spielkartenmacher // Berufe dieser Welt. 2019. 15 Juni. URL: <https://berufe-dieser-welt.de/spielkartenmacher/> (abrufen: 24.02.2024).

Таблица 1
Общая сумма налогов на соль в Пруссии,
1812–1835 гг.

Table 1
The total amount of salt taxes in Prussia,
1812–1835

Год	Талеры
1812	1678857
1819	3034048
1821	3779500
1825	4380388
1830	5341008
1835	5495128

Примечание. Составлено по: [13, S. 207].

Солевая продукция использовалась в сельском хозяйстве для удобрения почв¹³, в различных отраслях промышленности: на химических предприятиях¹⁴, шерстяных и стекольных фабриках¹⁵. Ввиду острой необходимости цены на соль нередко фиксировались на правительственном уровне (табл. 1), в частности, в Бадене¹⁶ и в анклавных владениях Пруссии [14, S. 251]. Таким образом, монополия на соль была вопросом строго государственной юрисдикции ввиду большого фискального значения [13, S. 186]. Рассмотрим статистику дохода Пруссии от налогов на соль в 1820–30-е гг.

Наряду с другими отраслями промышленности, производство соли в немецких странах находилось на разных этапах развития [15, S. 213]. Саксония могла самостоятельно обеспечивать свои текущие потребности в солевой продукции¹⁷, а Вюртемберг даже экспортировал соль во Францию и

¹³ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 54. S. 234; № 82. S. 355.

¹⁴ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 62. S. 267.

¹⁵ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 28. S. 123.

¹⁶ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 80. S. 343.

¹⁷ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 29. S. 126-127.

Швейцарию¹⁸, в то время как Пруссия и Баден нуждались в импортных поставках¹⁹. Поэтому вопрос солевых поставок долгое время решался каждым из государств самостоятельно, с учетом экономической целесообразности [16, S. 318].

Обозначенные факторы объясняют наличие отдельной статьи в таможенном договоре, которая целиком посвящена торговле солью. В статье 10 ввоз соли и сырьевых компонентов для ее производства из других стран, не входивших в ГТС, был запрещен, однако, вывоз был свободным. Транзит соли из одного государства в другое был возможен по специальному разрешению или по условиям двусторонних договоров между странами ГТС, которым были нужны эти условия. В отношении частных солеварен также действовали особые положения: торговля произведенной солью должна была осуществляться в присутствии представителя солеварни и государственного чиновника, в чьей юрисдикции она находилась. В случае возникновения острой необходимости в поставках соли из других государств или транспортировки солевой продукции в другие государства ГТС договор допускал исключения из обозначенных правил, с одним условием: заинтересованные стороны должны были обеспечить надежный транспорт и охрану провозимой соли с целью предотвращения контрабанды. Вопрос разницы в стоимости соли в пограничных районах также освещался в последнем положении статьи 10: государства ГТС обязались ограничить поставки соли в свои приграничные области, чтобы избежать распространения нелегальной торговли. Прочие распоряжения по регулировке солевой торговли оставались в юрисдикции государств ГТС.

Таким образом, торговые ограничения договора о создании ГТС преследовали как экономические, так и политические цели. Единовременное введение повсеместных

пошлин на товары особого назначения могло привести к экономическому кризису ввиду разного уровня хозяйственного развития германских государств [17, S. 27; 18, S. 145].

ВЫВОДЫ

Общее ограничительное действие договора о создании ГТС заключалось в пресечении нелегальной торговли посредством тщательного контроля провозимых грузов на пограничных заставах. Штрафы и конфискованная продукция оставались в юрисдикции того государства, на территории которого был установлен факт контрабанды, в соответствии со статьей 21 договора. Рассмотренные в статье товары составляли наибольший процент от установленных убытков, причиненных нелегальной торговлей в 1820/30-е гг.²⁰, поэтому строгая регламентация их обращения в таможенном договоре представляется вполне закономерной и объяснимой.

Ограничения были направлены в первую очередь на предметы монополий для сохранения государственных доходов, а также для развития местного производства солевой и табачной продукции, в целях снижения зависимости от иностранного сырья [19, S. 79]. В то же время такое внимание к конкретным товарам представляется дипломатическим успехом для воплощения замысла ГТС. Неудача многолетних переговоров, предшествовавших его созданию, в первую очередь был связан с неготовностью германских государств идти на уступки, поэтому введение временных ограничений стало компромиссной мерой, дававшей шанс новому проекту единой германской таможенной зоны.

¹⁸ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 92. S. 397.

¹⁹ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 39. S. 166; № 57. S. 459.

²⁰ Allgemeine Handlungs-Zeitung. Nürnberg, 1833. № 127. S. 543.

Список источников

1. Мальцев А.А., Чичилимов С.В. Истоки противостояния фритредерства и протекционизма в экономической теории // Теоретическая экономика. 2021. № 12 (84). С. 69-81. https://doi.org/10.52957/22213260_2021_12_69, <https://elibrary.ru/jpdgkl>
2. Gehlen B., Marx C., Reckendrees A. Ambivalences of nationality – Economic nationalism, nationality of the company, nationalism as strategy: An introduction // Journal of Modern European History. 2020. Vol. 18. Issue 1. P. 16-27. <https://doi.org/10.1177/1611894420901427>
3. Даценко П.А. Преемственность или разрыв? О конституционных актах Германского Союза 1815 и 1820 гг. // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2021. Т. 7. № 3. С. 62-70. <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2021-7-3-0-7>, <https://elibrary.ru/bsbrru>
4. Gruner W.D. Bavaria and the South German States at the origins of the German question in the 19th century // Rivista di Studi Politici Internazionali. 2020. Vol. 87. № 4. P. 491-516.
5. Коваленко М.И. Формирование Германского таможенного союза: на пути к «Договору о таможенном объединении» 1833 г. // Исторический журнал: научные исследования. 2020. № 4. С. 170-187. <https://doi.org/10.7256/2454-0609.2020.4.33580>, <https://elibrary.ru/ajnzhp>
6. Hahn H.-W. Geschichte des Deutschen Zollvereins. Göttingen, 1984. 214 S.
7. Wehler H.-U. Deutsche Gesellschaftsgeschichte: in 5 bde. Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen “Deutschen Doppelrevolution” 1815–1845/49. München, 1987. 925 S.
8. Keller W., Shiue C.H. Market integration and institutional change // Review of World Economics. 2020. Vol. 156. Issue 2. P. 251-285. <https://doi.org/10.1007/s10290-019-00362-1>
9. Фролов А.С. Процесс формирования Германского таможенного союза и его роль в истории Германии первой половины XIX века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 16. № 40. С. 290-295. <https://elibrary.ru/mipozp>
10. Lencucha R., Drope J., Magati P. et al. Tobacco farming: overcoming an understated impediment to comprehensive tobacco control // Tobacco control. 2022. Vol. 31. Issue 2. P. 308-312. <https://doi.org/10.1136/tobaccocontrol-2021-056564>
11. Burg P. Die deutsche Trias in Idee und Wirklichkeit. Vom alten Reich zum Deutschen Zollverein. Stuttgart, 1989. 402 S.
12. Braun F. Die Spielkartenfabrik B. Dondorf: in 16 bde. Bd. 4: Braun Schriftenreihe “Spielkarten”. Darmstadt: Selbstverl., 1991. 205 S.
13. Riecke K. Die Hemmnisse des freien Verkehrs im Innern des Deutschen Zollvereins. Erster Artikel. Die Spielkarten- und Salz-Monopole der einzelnen Zollvereine-Staaten // Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft. 1861. Bd. 17. S. 143-207.
14. Offenbacher A. Geschichte der Besteuerung des Salzes in Deutschland bis zum Jahre 1867 // Finanz Archiv. 1905. Vol. 22. № 1. S. 222-280.
15. Seybold G. Württembergs Industrie und Außenhandel vom Ende der Napoleonischen Kriege bis zum Deutschen Zollverein // Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg. Stuttgart: Kohlhammer, 1974. (Reihe B, Forschungen). 317 S.
16. Kutz M. Deutschlands Aussenhandel von der französischen Revolution bis zur Gründung des Zollvereins. Wiesbaden, 1974. 395 S.
17. Christiansen R. Vom Deutschen Zollverein zur Europäischen Zollunion. Bonn: Stollfuss, 1978. 47 S.
18. Kamnitzer H. Die wirtschaftliche Struktur Deutschlands zur Zeit der Revolution 1848. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1952. 280 S.
19. Bowring J. Bericht über den deutschen Zoll-Verband an Lord Viscount Palmerston / Aus dem Englischenüberlegt von Dr. F.G. Buck. Berlin, 1840. 188 S.

References

1. Mal'tsev A.A., Chichilimov S.V. (2021). Origins of the confrontation between free trade and protectionism in economic theory. *Teoreticheskaya ehkonomika* = *Theoretical Economics*, no. 12 (84), pp. 69-81. (In Russ.) https://doi.org/10.52957/22213260_2021_12_69, <https://elibrary.ru/jpdgkl>

2. Gehlen B., Marx C., Reckendrees A. (2020). Ambivalences of nationality – Economic nationalism, nationality of the company, nationalism as strategy: An introduction. *Journal of Modern European History*, vol. 18, issue 1, pp. 16-27. <https://doi.org/10.1177/1611894420901427>
3. Datsenko P.A. (2021). Continuity or rupture? On the constitutional acts of the German Confederation of 1815 and 1820. *Nauchnyi rezul'tat. Sotsial'nye i gumanitarnye issledovaniya = Research Result. Social Studies and Humanities*, vol. 7, no. 3, pp. 62-70. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2021-7-3-0-7>, <https://elibrary.ru/bsbruu>
4. Gruner W.D. (2020). Bavaria and the South German States at the origins of the German question in the 19th century. *Rivista di Studi Politici Internazionali*, vol. 87, no. 4, pp. 491-516. (In Ita.)
5. Kovalenko M.I. (2020). The establishment of German Customs Union: towards the “Customs Union Agreement” of 1833. *Istoricheskii zhurnal: nauchnye issledovaniya = History Magazine: Researches*, no. 4, pp. 170-187. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0609.2020.4.33580>, <https://elibrary.ru/ajnzhp>
6. Hahn H.-W. (1984). *Geschichte des Deutschen Zollvereins*. Göttingen, 214 S. (In Ger.)
7. Wehler H.-U. (1987). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte: in 5 bde. Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen “Deutschen Doppelrevolution” 1815–1845/49*. München, 925 S. (In Ger.)
8. Keller W., Shiue C.H. (2020). Market integration and institutional change. *Review of World Economics*, vol. 156, issue 2, pp. 251-285. <https://doi.org/10.1007/s10290-019-00362-1>
9. Frolov A.S. (2007). Forming of the German customs union and its role in the German history of the first half of the 19th century. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, vol. 16, no. 40, pp. 290-295. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mipozp>
10. Lencucha R., Drope J., Magati P. et al. (2022). Tobacco farming: overcoming an understated impediment to comprehensive tobacco control. *Tobacco control*, vol. 31, issue 2, pp. 308-312. <https://doi.org/10.1136/tobaccocontrol-2021-056564>
11. Burg P. (1989). *Die deutsche Trias in Idee und Wirklichkeit. Vom alten Reich zum Deutschen Zollverein*. Stuttgart, 402 S. (In Ger.)
12. Braun F. (1991). *Die Spielkartenfabrik B. Dondorf: in 16 bde. Bd. 4: Braun Schriftenreihe “Spielkarten”*. Darmstadt, Selbstverl. Publ., 205 S. (In Ger.)
13. Riecke K. (1861). Die Hemmnisse des freien Verkehrs im Innern des Deutschen Zollvereins. Erster Artikel. Die Spielkarten- und Salz-Monopole der einzelnen Zollvereine-Staaten. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, bd. 17, S. 143-207. (In Ger.)
14. Offenbacher A. (1905). Geschichte der Besteuerung des Salzes in Deutschland bis zum Jahre 1867. *Finanz Archiv*, vol. 22, no. 1, S. 222-280. (In Ger.)
15. Seybold G. (1974). Württembergs Industrie und Außenhandel vom Ende der Napoleonischen Kriege bis zum Deutschen Zollverein. *Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg*. Stuttgart, Kohlhammer Publ., Reihe B, Forschungen, 317 S. (In Ger.)
16. Kutz M. (1974). *Deutschlands Aussenhandel von der französischen Revolution bis zur Gründung des Zollvereins*. Wiesbaden, 395 S. (In Ger.)
17. Christiansen R. (1978). *Vom Deutschen Zollverein zur Europäischen Zollunion*. Bonn, Stollfuss Publ., 47 S. (In Ger.)
18. Kamnitzer H. (1952). *Die wirtschaftliche Struktur Deutschlands zur Zeit der Revolution 1848*. Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 280 S. (In Ger.)
19. Bowring J. (1840). *Bericht über den deutschen Zoll-Verband an Lord Viscount Palmerston*. Berlin, 188 S. (In Ger.)

Информация об авторе

Диомидова Мария Ильинична, преподаватель
кафедры иностранных языков, Московский государст-
венный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва,
Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5761-9686>
mariadiodio@gmail.com

Поступила в редакцию 14.03.2024

Получена после доработки 11.06.2024

Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Maria I. Diomidova, Lecturer of Foreign Languages
Department, Lomonosov Moscow State University, Mos-
cow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5761-9686>
mariadiodio@gmail.com

Received 14.03.2024

Revised 11.06.2024

Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 94(436);94(450);94(100);1914/19;947
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-857-868>



Действия итальянского правительства в отношении военнопленных итальянской национальности австро-венгерской армии в годы Первой мировой войны

Сергей Валериевич ШЕВЯКОВ 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
mig1709@mail.ru

Актуальность. С 1915 по 1917 г. в г. Кирсанов Тамбовской губернии функционировал лагерь для австро-венгерских военнопленных итальянской национальности, которые приняли предложение Итальянского правительства об отправке в Италию и последующем вступлении их в ряды ее вооруженных сил. Итальянское правительство решило тщательно отбирать военнопленных на основе их политико-национальной благонадежности, тем самым задерживало репатриацию. Военнопленные стали писать в ирредентистские ассоциации в Италии и национальную прессу, тем самым оказывая давление на правительство Италии. В результате этих действий правительство Италии изменило курс на скорейшую отправку военнопленных. Деятельность военнопленных недостаточно освещена в современной историографии. Цель исследования – воздействие средств массовой информации на правительство Италии, которое оказывали военнопленные австро-венгерской армии итальянской национальности в Тамбовской губернии в годы Первой мировой войны, направленных на ускорение репатриации в Итальянское королевство.

Материалы и методы. Источниковой базой послужили архивные материалы, а также ряд опубликованных исследований. Был использован ретроспективный метод, который позволил воссоздать по отдельным деталям и более поздним источникам действия итальянского правительства по отношению к австро-венгерским военнопленным итальянской национальности.

Результаты исследования. Показано, что отправку военнопленных в Италию задерживалась по инициативе итальянского правительства. Военнопленные, находившиеся в кирсановском лагере, смогли при помощи средств массовой информации произвести давление на итальянское правительство. Весной 1916 г. правительство, поняв возможные негативные последствия, дало согласие в пользу всех военнопленных, согласившихся вступить в вооруженные силы Италии, а не ограничено несколькими офицерами, способными оплатить поездку.

Выводы. В период ожидания отправки в Италию группа военнопленных солдат и офицеров обращалась в национальную прессу и ирредентистские ассоциации. Целью этих обращений было давление на итальянское правительство, которое должно было ускорить репатриацию военнопленных.

Ключевые слова: Первая мировая война, Австро-Венгрия, Италия, Российская империя, Тамбовская губерния, Кирсанов, военнопленные

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Шевяков С.В. Действия итальянского правительства в отношении военнопленных итальянской национальности австро-венгерской армии в годы Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 857-868. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-857-868>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-857-868>

Actions of the Italian government regarding prisoners of war of Italian nationality of the Austro-Hungarian army during World War I

Sergey V. SHEVYAKOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

mig1709@mail.ru

Importance. From 1915 to 1917, a camp for Austro-Hungarian prisoners of war of Italian nationality functioned in Kirsanov, Tambov Governorate, who accepted the offer of the Italian government to send them to Italy and subsequently join the ranks of its armed forces. The Italian government decided to carefully select prisoners of war based on their political and national trustworthiness, thereby delaying repatriation. Prisoners of war began to write to irredentist associations in Italy and the national press, thereby putting pressure on the Italian government. As a result of these actions, the Italian government changed course to send prisoners of war as soon as possible. The activities of prisoners of war are insufficiently covered in modern historiography. The purpose of the study is the impact of the media on the Italian government, which was provided by prisoners of war of the Austro-Hungarian army of Italian nationality in Tambov Governorate during World War I, aimed at accelerating repatriation to the Italian Kingdom.

Materials and Methods. The source base is archival materials, as well as a number of published studies. The retrospective method is used, which allows to recreate, in individual details and later sources, the actions of the Italian government in relation to Austro-Hungarian prisoners of war of Italian nationality.

Results and Discussion. It is shown that the sending of prisoners of war to Italy was delayed at the initiative of the Italian government. The prisoners of war who were in the Kirsanov camp were able to put pressure on the Italian government with the help of the media. In the spring of 1916, the government, realizing the possible negative consequences, agreed in favor of all prisoners of war who agreed to join the Italian armed forces, rather than limiting it to a few officers who could pay for the trip.

Conclusion. While waiting to be sent to Italy, a group of soldiers and officers, being prisoners of war, contacted the national press and irredentist associations. The purpose of these appeals was to put pressure on the Italian government, which was supposed to speed up the repatriation of prisoners of war.

Keywords: World War I, Austria-Hungary, Italy, the Russian Empire, Tambov Governorate, Kirsanov, prisoners of war

Conflict of Interests. Author declares no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Shevyakov, S.V. (2024). Actions of the Italian government regarding prisoners of war of Italian nationality of the Austro-Hungarian army during World War I. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 857-868. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-857-868>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Военнопленные Первой мировой войны в исторической памяти СССР не играли значительной роли, поскольку в годы существования советской власти она рассматривалась как империалистическая, неизбежным следствием которой должна была стать победа социалистической революции. К тому же Первая мировая война в российской исторической памяти была оттеснена на второй план гражданской войной, повлекшей за собой еще большие потери. Исключение составляет феномен так называемых «интернационалистов» – военнопленных, вставших на защиту советской власти [1]. Поэтому только после краха СССР судьба плененных Первой мировой войны получила научное освещение. За весь период войны в русский плен попало 2,1 млн австро-венгерских солдат [2, с. 143]. Российское правительство, играя на национальных противоречиях военнопленных, старалось привлечь их на свою сторону.

Одной из таких наций были итальянцы, населявшие территории Южного Тироля, Далмации, Истрии и города Триест. В российском плену их количество составляло около 25 тыс. человек, половиной из которых являлись выходцы из Трентино [3, р. 144]. До войны итальянцы подвергались дискриминации со стороны австрийских властей [4, с. 728].

В июне 1915 г. между Российской империей и Итальянским королевством было подписано соглашение, благодаря которому военнопленные австро-венгерской армии итальянской национальности получили возможность вступить в ряды вооруженных сил Италии и сражаться против империи Габсбургов. Военнопленных, согласившихся вступить в армию Итальянского королевства, должны были собрать в одном лагере. Итальянское

правительство решило тщательно отбирать военнопленных на основе их политико-национальной благонадежности, тем самым задерживало репатриацию. Военнопленные стали писать в ирредентистские ассоциации Италии и национальную прессу. Целью этих обращений было давление на итальянское правительство, которое должно было ускорить репатриацию военнопленных. Этот период недостаточно изучен в исторической науке.

В зарубежных исследованиях рассматриваемая проблематика получила освещение в исследованиях С.А. Белецио [5] и А. Ди Микеле [6].

Целью исследования является рассмотрение воздействия средств массовой информации на правительство Италии, которое оказывали военнопленные австро-венгерской армии итальянской национальности в Тамбовской губернии в годы Первой мировой войны, направленных на ускорение репатриации в Итальянское королевство.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основными источниками для исследования послужили архивные материалы, а также ряд опубликованных исследований. В работе был использован ретроспективный метод, который позволил воссоздать по отдельным деталям и более поздним источникам действия итальянского правительства по отношению к австро-венгерским военнопленным итальянской национальности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С началом Первой мировой войны правительство Российской империи решило сыграть на национальных чувствах угнетенных наций Германии и Австро-Венгрии. В

России стали разделять военнопленных на представителей «дружественных» и «враждебных наций». К «дружественным» нациям относились славяне (сербы, чехи, словаки), румыны, итальянцы и уроженцы Эльзаса и Лотарингии, которых, согласно приказу № 337 от 16 октября 1914 г., предписывалось оставлять на территории Московского военного округа. Австрийских немцев и венгров, отнесенных к «враждебным» нациям, надлежало направлять для размещения в лагеря Омского военного округа [7, S. 174].

23 октября 1914 г. посол из России в Риме А.Н. Крупенский передал премьер-министру Италии А. Саландре предложение российского императора Николая II о готовности освободить всех австрийских военнопленных итальянской национальности, захваченных в Галиции [6, с. 133]. До войны эти военнопленные подвергались дискриминации со стороны австрийских властей. Закон, утвержденный в 1784 г. императором Иосифом II, гласил, что все делопроизводство в империи должно вестись на немецком языке [8, с. 127]. Поражение Австрийской империи в войне с Северогерманским союзом 1866 г., активным участником которой являлась Италия, привело к тому, что имперская администрация усилила германизацию и славянизацию Трентино (Южного Тироля) и Австрийского Приморья, что было закреплено решением Совета министров от 12 ноября 1866 г. [9, S. 279]. Предложение российского императора было отклонено итальянским правительством, которое первоначально придерживалось нейтралитета. Принятие предложения российского правительства означало бы для Италии преждевременный разрыв с Тройственным союзом, лишившим ее свободы маневра на переговорах с Австро-Венгрией о статусе Трентино и Австрийского Приморья [6, с. 134]. Но Итальянское королевство не потеряло интереса к австро-венгерским военнопленным итальянской национальности. В ноябре 1914 г. итальянский консул в Москве Адельчи Газзурелли обратился в Московский военный округ для получения разрешения на посещение лагерей,

которое было ему предоставлено письмом от 14 декабря [5]. А по предложению Вирджилио Гайда из итальянской газеты “La Stampa” в России был сформирован комитет помощи для сбора средств и одежды для военнопленных [10, р. 45]. После вступления Итальянского королевства в войну в 1915 г. на стороне Антанты предложение Николая II итальянскому правительству о сборе и передаче военнопленных итальянской национальности австро-венгерской армии стало актуальным. У правительств двух государств возник вопрос о маршруте их репатриации. Российское правительство предложило два варианта. Первый состоял в том, чтобы военнопленных переправить в Архангельск и оттуда осуществить трехнедельное путешествие в Италию. Посол Италии в России Андреа Карлотти отказался от него, как наиболее сложного. Второй маршрут, который был принят, должен быть проложен до российско-румынской границы. Затем военнопленных переправляли через Румынию, Болгарию и Грецию в Салоники, где они садились на итальянские корабли¹. Однако сложность переправки по второму пути заключалась в том, что страны, которые придерживались нейтралитета, должны были открыть свои границы и подвергнуться давлению со стороны Германии и Австро-Венгрии. Австро-Венгерские власти знали о планах Рима через итальянскую прессу, в частности, из газеты “Il Giornale d’Italia”, действовавшей почти как пресс-секретариат Министерства иностранных дел [6, с. 138]. Правительство Сербии разрешило переправку итальянских военнопленных через свою территорию до греческой границы, но выдвинуло ряд условий, а именно, военнопленные будут прибывать в речной порт Прахово группами по тысяче человек в день; о прибытии в Прахово каждой группы необходимо уведомить власти не менее чем за 48 часов. Пленные должны по железной дороге

¹ I documenti diplomatici italiani. V serie: 1914–1918. Vol. IV. Roma: Istituto poligrafico e zecca dello Stato, 1973. P. 86. URL: https://www.farnesina.it/series/QUINTA_SERIE/volumi/VOLUMEIV (data di accesso: 12.02.2024).

из Прахово добраться в Княговац, затем пешком из этого города дойти до селения Ниша и по железной дороге из Ниша – в Салоники. Если среди военнопленных будут военнопленные сербского, хорватского или словенского происхождения, которые захотят остаться в Сербии, сербское правительство не сможет заставить их отправиться в Италию².

Российское правительство в июне 1915 г. предложило отправить в Италию более 6000 военнопленных³. Однако у итальянского правительства не было четкого представления о том, в каком количестве и каких военнопленных нужно направлять в Италию, а также целесообразности требовать от них обязательства – вступить в вооруженные силы Италии и воевать со своей бывшей родиной. Адельчи Гаццурелли, итальянский консул в Москве, начиная с 10 июня 1915 г., начал получать большое количество писем от итальянских военнопленных, в которых они жаловались на плохие условия в лагерях содержания. Кроме этого, в своих письмах они просили сообщить сведения о полученных от русской стороны непонятной информации о возможности и условиях быть отправленным в Италию. Наряду с этим они просили дополнительную информацию о том, нужно ли им после прибытия в Италию вступать в ряды вооруженных сил Королевства. Однако у А. Гаццурелли не было определенных ответов на них, правительство не приняло окончательного решения по этому вопросу [6, с. 145]. По совместному решению министра иностранных дел Сиднея Соннино и премьер-министра Саландры приоритет отдавался тем, кто выразил желание быть включенным в армию Италии. Причиной такого решения была боязнь обрести потенциальных предателей и шпионов в Итальянском королевстве [11, р. 332].

Но из 6000 тысяч военнопленных, предложенных царским правительством России Италии для репатриации, большинство заявили, что не желают по прибытии в Италию вступать в вооруженные силы и воевать про-

тив Австро-Венгрии. Посол Карлотти сообщил С. Соннино, что только часть офицеров и несколько сотен солдат заявили о своем желании влиться в итальянскую армию [6, с. 149]. Этот факт противоречил националистической пропаганде в Итальянском королевстве, которая показывала итальянских солдат австро-венгерской армии патриотами, которые с нетерпением ожидают воссоединения с родиной. Многие из них пытались понять, какую выгоду они могли бы получить, оставаясь австрийцами или становясь итальянцами [12, р. 211]. Также вербовка австро-венгерских военнопленных итальянской национальности была бы нарушением Гаагской конвенции [5].

Узнав об этом, С. Соннино решил «в настоящий момент» отказаться от предложения российского правительства массовой переправки итальянских военнопленных, ссылаясь на материальные сложности, но во избежание недопонимания с российской стороны переправить сотню офицеров⁴.

Главным условием, которое выдвинуло итальянское правительство офицерам, – это согласие на вступление в ряды вооруженных сил Италии. В отношении офицеров, которые дали согласие на вступление в армию Италии, С. Соннино потребовал тщательной проверки, даже если это увеличит время переезда. Он дал задание послу Карлотти проверить офицеров. С этой целью посол направил члена итальянской военной миссии, аккредитованного при Генеральном штабе России, для встречи с выбранными офицерами [6, с. 142]. Остальные итальянские военнопленные австро-венгерской армии, согласившиеся по прибытии вступить в ряды вооруженных сил Италии, должны быть собраны в одном месте. Этим местом стал кирсановский лагерь в Тамбовской губернии, который находился примерно в 600 км к юго-востоку от Москвы [11, р. 332]. Кирсановский уездный воинский начальник 29 июля 1915 г. получил телеграмму с приказом от командования из Тамбова о том, что в Кир-

² I documenti diplomatici italiani. P. 228.

³ Народная нива. 1915. 28 июня.

⁴ I documenti diplomatici italiani. P. 228.

санове размещать исключительно военнопленных австро-венгерской армии итальянской национальности⁵. Военнопленных других национальностей надлежало переправить из Кирсанова в другие лагеря⁶. В Кирсанов стали переправлять небольшими группами австро-венгерских солдат итальянской национальности из разных лагерей России. 8 сентября 1915 г. там было сосредоточено 6194 солдата и 120 офицеров. Из них 1833 солдата и 48 офицеров приняли предложение итальянского правительства⁷.

В связи с тем, что в Кирсанове не хватало зданий для размещения итальянских военнопленных, принявших предложение Италии, их стали пересылать в Орлов Вятской губернии. Всего туда было отослано 1410 человек⁸.

Так как для отбора итальянских военнопленных у российских властей не было единого критерия, в Кирсанов переправляли не только согласившихся служить в итальянской армии, но и тех военнопленных, которые были верны австрийскому трону [6, с. 147]. Таких военнопленных из Кирсанова отправляли в Егорьевск⁹. А также итальянские военнопленные были сосредоточены Полтаве, Ташкенте, их распределяли небольшими группами по лагерям Российской империи. До этих мелких групп не доходили сведения о предложении Итальянского правительства [6, с. 147-149].

В октябре 1915 г. Российское правительство предложило итальянскому правительству около 2000 заключенных, обратившихся с официальной просьбой об отправке в Италию [11, р. 332].

Но Итальянское королевство хранило молчание. Военнопленные, находясь в лагерях, не получали никаких сведений от итальянского правительства. В лагере города Орлов военнопленный по заданию своих това-

рищей по заключению, одетый в штатский костюм, совершил побег с целью добраться в итальянское консульство в Москву, а затем в посольство Рима в Петрограде для сбора точных сведений о репатриации [10, р. 53]. Военнопленные итальянцы, которые находились в кирсановском лагере, писали в разные иностранные консульства. В своих обращениях они жаловались на тяжелые условия пребывания в Кирсанове¹⁰. Они писали письма и петиции к итальянским властям. В одной из петиций, которую подписали 35 офицеров от имени полутысячи солдат, ссылались «на сложное сосуществование между пленными, которые выбрали Италию, и другими, которые, хотя и говорили по-итальянски, оставались верными Австро-Венгрии», а также на тяжелые условия в лагере [6, с. 151].

При обращении к итальянским властям военнопленные уточнили, что «сербские и французские делегаты регулярно посещают пленников их национальности», когда со стороны итальянского правительства не было никаких действий. И только после объявления итальянскому правительству того факта, что военнопленные начнут «активную пропагандистскую кампанию в итальянской прессе» при содействии видных деятелей, таких как министр по делам земель, освобожденных от врага Сальваторе Барцилая [6, с. 151], правительство Итальянского королевства поручило итальянскому посольству в Санкт-Петербурге отправить консула Гаццурели в лагерь с наибольшей концентрацией итальянских военнопленных. Цель этого объезда была в определении общего количества австрийских военнопленных итальянской национальности, и «сколько из них согласны после проверки и испытаний» вступить в вооруженные силы Италии, а также улучшить бытовые условия военнопленных, которые «сейчас и не согласились ...последовать на фронт, но в будущем могли бы подать надежду на поворот... в пользу Ита-

⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 510. Оп. 1. Д. 29. Л. 670.

⁶ Там же. Л. 670.

⁷ I documenti diplomatici italiani. P. 516.

⁸ ГАТО. Ф. 510. Оп. 1. Д. 28. Л. 304.

⁹ Там же. Л. 337.

¹⁰ Там же. Л. 174.

лии»¹¹. Среди участников этой миссии был журналист Вирджинио Гайда, который писал в военное министерство о том, что итальянских военнопленных, ожидающих отъезда в Италию, было более трех тысяч, и что, по мере распространения слухов, их становится больше [13, р. 62].

Но информация о предложении итальянского правительства для заключенных итальянцев австро-венгерской армии российскими властями доводилась до итальянцев очень плохо. Например, в Дарнице итальянцев только проинформировали о том, что есть лагерь в Кирсанове, где собирали только итальянцев [10, р. 126]. Во время посещения консулом Гаццурелли лагеря города Кирсанов 19 ноября 1915 г. он пообещал итальянским заключенным скорое отправление в Италию [14, р. 27].

После посещения лагеря в Туркестане в российской прессе было объявлено, что около 3000 военнопленных подали ему заявления о желании перейти в итальянское подданство¹².

По итогам своей поездки консул составил отчеты об условиях жизни пленных. В отчете он указал условия содержания заключенных, а также он классифицировал военнопленных по признаку патриотических чувств. С. Соннино, прочитав отчет консула Гаццурелли о посещении лагеря, решил занять выжидательную позицию. Он хотел добиться от российского командования, чтобы русские собрали всех пленных в одном лагере для их тщательной проверки [6, с. 156].

Официальной версией задержки отправки австро-итальянских военнопленных в Италию было то, что переправка через Балканы стала невозможна вследствие объявления войны Болгарией державам Антанты в октябре 1915 г.¹³ В январе 1916 г. С. Соннино

объявил, что хочет «разрешить въезд в Королевство только заключенным, имеющим чин офицера и желающим совершить путешествие за свой счет» [11, р. 333-334]. Итальянские власти помогли в освобождении их из плена и выдавали им документы. Далее освобожденные офицеры сами выбрали маршрут и сами должны были купить необходимые проездные билеты. Согласно Гаагской конвенции, офицеры получали жалование, сумма которого равна жалованию, получаемому при равном ранге в стране, где они находились [15, р. 73]. Но сумму, которая требовалась на переезд, было сложно собрать. Бывшие пленные офицеры «просили правительство авансировать хотя бы 500–600 лир, с обязательством возврата» [6, с. 143]. Но это было безуспешно.

Такое решение правительства Италии вызвало протест со стороны военнопленных. Они начинают писать письма и обращения в итальянскую прессу, в которой подчеркивались искренний итальянский патриотизм и желание сражаться в армии Итальянского королевства. Таким примером является письмо, в котором пленные итальянцы критически оценивают действие итальянского правительства по их возвращению, отправленное 30 марта 1916 г. в газету «L'Idée Nazionale» группой пленных из Кирсанова. Оно звучало как суровое обвинение итальянским властям, их ложным обещаниям, их задержкам для офицеров, готовым даже заплатить за свою дорогу в Италию [6, с. 157].

Этим самым они добились реакции ирредентистских ассоциаций в Италии, которые были основаны теми, кто покинул Австрию. Эти ассоциации проводили активную информационную деятельность в пользу присоединения италоязычных областей Австро-Венгрии к Итальянскому королевству. Национальная итальянская пресса начала интересоваться судьбой военнопленных и стала посылать в Россию своих корреспондентов. Эти корреспонденты начали публиковать свои отчеты о посещении лагерей. Для итальянской общественности вступление в войну Италии было мотивировано стрем-

¹¹ Архив внешней политики Российской империи. Ф. № 160. Отдел о военнопленных. Оп. 708. Д. 2157. Л. 2712. URL: <https://gwar.mil.ru/documents/view/82013830/?parent=82229180&obraz=82372063> (дата обращения: 06.11.2022).

¹² Там же. Д. 6519. Л. 144416.

¹³ *Gayda V.* Il dovere nazionale. I prigionieri italiani in Russia // La Stampa. 1916. 20 maggio.

лением освободить итаоговорящие земли от «австрийского ига» [13, р. 63]. По этой причине для нее было очень актуальны публикации о положении пленных в России [11, р. 333-334].

В феврале 1916 г. Вирджилио Гайда посетил Кирсанов. По возвращении в Петроград В. Гайда предоставил послу Карлотти подробный отчет об условиях и настроениях, которые были среди военнопленных. В отчете он указал про необходимость скорейшей репатриации их в Италию. Этот отчет был отправлен министру С. Соннино вместе с письмом от маркиза Карлотти [10, р. 53].

После этой поездки В. Гайда опубликовал две статьи о жизни солдат и офицеров в газете “La Stampa” [6, с. 157]. В одной статье В. Гайда описал солдат «изнеможенными, одетыми в рваные австрийские мундиры, использующими вместо обуви соломенные корзинки»¹⁴. В другой статье В. Гайда описал офицеров действующими лицами национальной студенческой борьбы в Вене и Инсбруке, желающих стать гражданами Италии после войны¹⁵.

20 мая 1916 г. Вирджилио Гайда написал критическую статью против предложения о репатриации при условии оплаты расходов самими военнопленными. В этой статье он обвиняет правительство о том, что оно не держит обещание, данное ее новым гражданам о репатриации всех итальянских заключенных, и что это будет «первым национальным разочарованием» этих граждан и ударит по авторитету правительства [16, р. 22].

В феврале 1916 г. в газете “Il Giornale d’Italia”, которая была связана с Министерством иностранных дел, была опубликована статья корреспондента, посетившего Россию, Армандо Дзанетти. Он описал ужасное положение пленных и трудности, которые препятствовали их переправке в Итальянское королевство. А. Дзанетти не критиковал итальянское правительство за бездействие. В

другой газете, “Il Messaggero”, была опубликована статья, в которой была упомянута статья о А. Дзанетти и его попытке «оправдать необъяснимые препятствия и невероятные задержки», которые не дали итальянскому правительству воспользоваться предложением Николая II переправить пленных итальянской национальности австро-венгерской армии в Италию. Выводом этой статьи стало мнение, по которому моральная и финансовая помощь военнопленным является обязанностью итальянского правительства, сделавшему позорный выбор разрешения на «репатриацию» исключительно для тех, кто может оплатить свое путешествие [6, с. 159]. Также про военнопленных писали Берто Ларко и Лучано Магрини, которые своими статьями, отправленными в их газеты, привлекли внимание Италии к «своим дальним братьям» [10, р. 50].

В феврале 1916 г. посол в России Карлотти докладывал в Рим об ухудшении положения в лагере. Число заключенных росло, условия жизни стремительно ухудшались. Работы, даже низкооплачиваемой, было мало. На его адрес приходили письма от заключенных, в которых они негативно отзывались о привилегии офицерам, владевшим средствами на дорогу в Италию. В своих письмах заключенные сожалели о своем решении принять предложение итальянского правительства. Карлотти отмечал усиление недовольства в лагере, которое в будущем может нанести ущерб престижу как самих военнопленных, так и Итальянскому государству. Учитывая интерес средств массовой информации к проблеме заключенных, любое бедствие, случившееся в лагере, может привести к резонансу в итальянском обществе. Итальянский посол предложил своему правительству осуществить переброску некоторого количества итальянских заключенных через Архангельск после его открытия [6, с. 161].

После нескольких месяцев настойчивых требований российского правительства [10, р. 54], а также после усиления давления средств массовой информации в пользу перевозки заключенных в Италию [6, с. 162]

¹⁴ Gayda V. I prigionieri italiani: i soldati // La Stampa. 1916. 4 aprile. P. 3.

¹⁵ Gayda V. Prigionieri italiani: gli ufficiali // La Stampa. 1916. 6 aprile. P. 3.

итальянское правительство в мае 1916 г. рассмотрело вопрос о репатриации непосредственно с министром иностранных дел Сиднеем Соннино [5]. По предложению посла Итальянского королевства в Петрограде Карлотти С. Соннино берет в качестве образца французов, которые так переправляли эльзасских военнопленных германской армии [6, с. 163].

Министр заявил, что хочет направить в Россию специальную итальянскую миссию, которая будет заниматься вопросом репатриации.

Чтобы избежать массовой репатриации, С. Соннино отправляет в Кирсанов в начале 1916 г. офицера Итальянской военной миссии, аккредитованного при Верховном командовании России, майора Оскара Тонелли. Он должен был провести первые допросы по спискам, которые составил консул Гаццурелли во время своего посещения лагеря в Кирсанове. В Кирсанове ему помогал офицер, принявший предложение Италии, тренцинец, подполковник Эрнесто Де Варда [6, с. 163]. В мае 1916 г. в Кирсанове собрали более 4000 заключенных. После удачного наступления генерала Брусилова¹⁶ количество военнопленных в кирсановском лагере, желавших принять предложение итальянского правительства, увеличилось на 1500 человек. Уже в июне О. Тонелли опросил больше одной тысячи узников Кирсанова. А в июле 1916 г. потребовал от посла Карлотти «1800 мундиров, 1600 панталонов, 1800 беретов и тысячу пар обуви» [17, р. 118]. Также О. Тонелли в отчете, составленном 9 июля 1916 г., сообщал, что военнопленные итальянцы, находящиеся в Ташкенте, Усмани и Лебедяни и Тамбове, массово отказались выезжать [5].

Тем временем в Италии военным министерством по согласованию с министром иностранных дел была создана специальная военная миссия. В состав миссии входили 21 офицер, которых возглавил подполковник Ахилле Бассиньяно. Миссия прибыла в город Кирсанов, 9 августа началась проверка спи-

сков пленных. Все без исключения были подвергнуты медицинскому осмотру работниками Миссии вакцинации и иммунизации против брюшного тифа и холеры [10, р. 54]. Глава военной миссии Ахилле Бассиньяно предложил, чтобы во время репатриации военнопленные итальянцы имели статус пленников. Это означало, что их должен был сопровождать военный конвой. В случае необходимости конвой имел возможность поддерживать «военную дисциплину со всей строгостью». По прибытии в Италию солдаты теряли статус военнопленного и считались переселенцами, то есть итальянцами из новоприобретенных земель, добровольно приехавшими в Италию [6, с. 190-191].

14 сентября 1916 г.¹⁷ первое подразделение в составе 1720 ирредентов и 40 бывших австрийских офицеров приняло предложение итальянского правительства под командованием офицеров итальянской миссии и выехало из Кирсанова. В Архангельск поезд прибыл 20 сентября 1916 г. Заключенные погрузились на борт бывшего австрийского парохода «Барон Корбер», захваченного англичанами в Калькутте и переименованного в «Хантспил». Он покинул док 24-го числа. К середине октября 1916 г. было сформировано два эшелона численностью 1720 человек, как и первый, и третий из 700 человек. Для отправки эшелонов было загружено четыре железнодорожных состава [10, р. 61-63].

ВЫВОДЫ

С началом Первой мировой войны правительство Российской империи предложило королевству Италии военнопленных австро-венгерской армии итальянской национальности. Однако итальянское правительство отказалось от этого предложения. С вступлением в Первую мировую войну на стороне стран Антанты итальянское правительство приняло предложение России. Перед правительством Италии стоял выбор между двумя возмож-

¹⁶ Брусиловский прорыв 1916 // Большая Российская энциклопедия: в 30 т. Т. 4. М., 2006. С. 253.

¹⁷ Bassetti S. Graždanskaya Vojna. Il Regio Italiano con lo Zar 1916–1920. Milano: Lampi di stampa, 2015. P. 25.

ными маршрутами репатриации военнопленных – это северный маршрут, при котором переправка военнопленных должна была проходить через Архангельск. И второй – балканский путь через Румынию, Болгарию и Грецию. Но из-за вступления Болгарии в войну на стороне Центральных держав балканский маршрут перестал быть актуальным. Чтобы избежать проникновения шпионов в Итальянское королевство, министр иностранных дел Сидней Соннино и премьер-министр Саландра решили отдавать приоритет тем, кто выразил желание быть включенным в армию Италии. Согласившихся принять предложение итальянского правительства военнопленных стали концентрировать в городе Кирсанов. Итальянское правительство решило тщательно отбирать военнопленных на основе их политико-национальной благонадежности, тем самым задерживая репатриацию. В январе 1916 г. правительство

Италии объявило, что дает разрешение на въезд в Италию военнопленным в чине офицера за свой счет. Такое решение вызвало недовольство среди военнопленных. Они стали писать в ирредентистские ассоциации в Италии и национальную прессу, тем самым оказывая давление на правительство Италии. Целью этих обращений было давление на итальянское правительство, которое должно было ускорить репатриацию военнопленных.

Весной 1916 г. итальянское правительство приняло решение репатриировать всех военнопленных без исключения, согласных вступить в вооруженные силы, опасаясь негативных настроений. По инициативе военного министерства Италии была создана специальная комиссия по вопросам репатриации. Осенью того же года состоялась первая репатриация военнопленных итальянской национальности по северному маршруту через порт Архангельск.

Список источников

1. Интернационалисты: участие трудящихся стран Центральной и Юго-Восточной Европы в борьбе за власть Советов в России 1917–1920 гг. / отв. ред. А.Я. Манусевич. М.: Наука, 1987. 450 с.
2. *Нахтигаль Р.* Военнопленные в России в эпоху Первой мировой войны // *Quaestio Rossica*. 2014. № 1. С. 142–156. <https://elibrary.ru/seyxmx>
3. *Lyons M.* The Writing Culture of Ordinary People in Europe, c. 1860–1920. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 278 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139093538>
4. *Шевяков С.В.* «Кирсановское движение» военнопленных итальянской национальности австро-венгерской армии в годы Первой мировой войны // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2023. Т. 28. № 3. С. 725–736. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-725-736>, <https://elibrary.ru/qtuahi>
5. *Bellezza S.A.* Tornare in Italia: Come i Prigionieri Trentini in Russia Divennero Italiani (1914–1920). Bologna: Società editrice Il Mulino, 2016. 240 p. <https://doi.org/10.978.8815/328960>
6. *Ди Микеле А.* Меж двух мундиров. Итальянцы подданные Австро-Венгерской империи на Первой мировой войне и в русском плену / пер. и науч. ред. М.Г. Талалая. СПб.: Алетея, 2022. 286 с. <https://elibrary.ru/qfrrkx>
7. *Nachtigal R.* Privilegiensystem und Zwangsrekrutierung. Russische Nationalitätenpolitik gegenüber Kriegsgefangenen aus Österreich-Ungarn // *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs* / hrsg. von J. Oltmer. Paderborn: Schöningh, 2006. S. 167–193.
8. *Митрофанов П.П.* История Австрии. СПб.: Брокгауз–Ефрон, 1910. Ч. 1. С древнейших времен до 1792 г. 158 с.
9. *Baurmann J., Günther H., Knoop U.* Homo scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Berlin; New York: Max Niemeyer Verlag, 1993. 394 S. <https://doi.org/10.1515/9783111377087>
10. *Bazzani G.* Soldati Italiani nella Russia in Flamme 1915–1920. Trento: Legione trentina, 1920. 429 p.
11. *Di Michele A.* Patrioti irredenti o fedeli servitori dell'imperatore? Immagini e realtà dei soldati di lingua italiana nell'Esercito austro-ungarico durante la Grande Guerra // *Il 1918. La Vittoria e il Sacrificio: Congresso di Studi Storici Internazionali*. Roma, 2019. P. 315–338.

12. Salvador A. Italian-Speaking Austrian POWs in Russia and the Italian Involvement in the Siberian Intervention 1918–1920 // *Re-visiting World War I: Interpretations and Perspectives of the Great Conflict* / eds. J. Schopler, S. James. Bern: Peter Lang Edition, 2016. P. 207–223. <https://doi.org/10.53351/ruhm.v7i15.500>
13. Salvador A. Considerazioni sul rimpatrio e la smobilitazione dei soldati austro-ungarici di nazionalità italiana nel primo dopoguerra // *Qualestoria. Rivista di Storia Contemporanea*. 2014. Vol. 42. № 1–2. P. 59–75.
14. Simonetti I. Dal diario di un trentino prigioniero di guerra in Siberia: [parte seconda] // *Bollettino Del Museo Trentino Del Risorgimento*. 1984. Vol. 33. № 3. P. 21–28.
15. Rachamimov A. POWs and the Great War: Captivity on the Eastern Front. Oxford: Berg, 2002. 259 p.
16. Guarasci R. Cosma Manera e la Legione Redenta: La Storia e l'archivio. Canterano: Aracne, 2018. 148 p.
17. Biagini A. In Russia tra Guerra e Rivoluzione: La Missione Militare Italiana, 1915–1918. Roma, 1983. 203 p.

References

1. Manusevich A.Ya. (executive ed.). (1987). *Internatsionalisty: uchastie trudyashchikhsya stran Tsentral'noi i Yugo-Vostochnoi Evropy v bor'be za vlast' Sovetov v Rossii 1917–1920 gg.* [Internationalists: The Participation of the Workers of the Countries of Central and South-Eastern Europe in the Struggle for Soviet Power in Russia in 1917–1920]. Moscow, Nauka Publ., 450 p. (In Russ.)
2. Nakhtigal' R. (2014). Prisoners of war in Russia during World War I. *Quaestio Rossica = Quaestio Rossica*, no. 1, pp. 142–156. (In Russ.) <https://elibrary.ru/seyxmx>
3. Lyons M. (2012). *The Writing Culture of Ordinary People in Europe, c. 1860–1920*. Cambridge, Cambridge University Press, 278 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139093538>
4. Shevyakov S.V. (2023). “Kirsanov movement” of the Austro-Hungarian army Italian nationality captives during the World War I. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 3, pp. 725–736. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-725-736>, <https://elibrary.ru/qtuahi>
5. Bellezza S.A. (2016). *Tornare in Italia: Come i Prigionieri Trentini in Russia Divennero Italiani (1914–1920)*. Bologna, Società editrice Il Mulino, 240 p. (In Ita.) <https://doi.org/10.978.8815/328960>
6. Di Michele A. (2022). *Mezh dvukh mundirov. Italoyazychnye poddannye Avstro-Vengerskoi imperii na Pervoi mirovoi voine i v russkom plenu* [Between Two Uniforms. Italian-Speaking Subjects of the Austro-Hungarian Empire in World War I and in Russian Captivity]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 286 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfrkx>
7. Nachtigal R. (2006). Privilegiensystem und Zwangsrekrutierung. Russische Nationalitätenpolitik gegenüber Kriegsgefangenen aus Österreich-Ungarn. *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*. Paderborn, Schöningh Publ., S. 167–193. (In Ger.)
8. Mitrofanov P.P. (1910). *Istoriya Avstrii* [The history of Austria]. St. Petersburg, Brokgauz–Efron Publ., pt 1, From ancient times to 1792, 160 p. (In Russ.)
9. Baurmann J., Günther H., Knoop U. (1993). *Homo scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung*. Berlin, New York, Max Niemeyer Verlag, 394 S. (In Ger.) <https://doi.org/10.1515/9783111377087>
10. Bazzani G. (1920). *Soldati Italiani nella Russia in Flamme 1915–1920*. Trento, Legione trentina Publ., 429 p. (In Ita.)
11. Di Michele A. (2019). Patrioti irredenti o fedeli servitori dell'imperatore? Immagini e realtà dei soldati di lingua italiana nell'Esercito austro-ungarico durante la Grande Guerra. *Congresso di Studi Storici Internazionali “Il 1918. La Vittoria e il Sacrificio”*. Roma, pp. 315–338. (In Ita.)
12. Salvador A. (2016). Italian-Speaking Austrian POWs in Russia and the Italian Involvement in the Siberian Intervention 1918–1920. *Re-visiting World War I: Interpretations and Perspectives of the Great Conflict*. Bern, Peter Lang Edition, pp. 207–223. <https://doi.org/10.53351/ruhm.v7i15.500>
13. Salvador A. (2014). Considerazioni sul rimpatrio e la smobilitazione dei soldati austro-ungarici di nazionalità italiana nel primo dopoguerra. *Qualestoria. Rivista di Storia Contemporanea*, vol. 42, no. 1–2, pp. 59–75. (In Ita.)
14. Simonetti I. (1984). Dal diario di un trentino prigioniero di guerra in Siberia: [parte seconda]. *Bollettino Del Museo Trentino Del Risorgimento*, vol. 33, no. 3, pp. 21–28. (In Ita.)
15. Rachamimov A. (2002). *POWs and the Great War: Captivity on the Eastern Front*. Oxford, Berg Publ., 259 p.

16. Guarasci R. (2018). *Cosma Manera e la Legione Redenta: La Storia e l'archivio*. Canterano, Aracne Publ., 148 p. (In Ita.)
17. Biagini A. (1983). *In Russia tra Guerra e Rivoluzione: La Missione Militare Italiana, 1915–1918*. Roma, 203 p. (In Ita.)

Информация об авторе

Шевяков Сергей Валериевич, научный сотрудник лаборатории социальной истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-8699-7240>
mig1709@mail.ru

Поступила в редакцию 19.03.2024
Получена после доработки 10.06.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Sergey V. Shevyakov, Research Scholar of Social History Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-8699-7240>
mig1709@mail.ru

Received 19.03.2024
Revised 10.06.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 94+327

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-869-879>



Проблемы войны и мира в условиях нарастания внешних угроз суверенитету России (2012–2022 гг.)

Михаил Анатольевич КАЗАКОВ^{ID}*, Михаил Владимирович КОТОВ^{ID}

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23

*Адрес для переписки: kazakov_mihail@list.ru

Актуальность. Цель исследования – рассмотрение состояния проблем войны и мира в динамике нарастания внешних угроз суверенитету РФ в 2012–2022 гг. Особый интерес среди них к войне – как феномену, который вновь стал радикальным инструментом ведения межгосударственных отношений.

Методы исследования. Исследование основано на принципах историзма, единства объективного и субъективного. Наряду с общенаучными методами, такими как анализ, диалектический метод, case-study, использованы элементы децизионного, историко-сравнительного, ретроспективного и других методов из междисциплинарного знания.

Результаты исследования. Отмечено, что главная причина эскалации «горячей фазы» войны – фактический отказ Запада закончить холодную войну. Дано различие в особенностях понимания современной войны и ее инструментов в целях и методах международной политики, проводимой США на примерах действий администраций Б. Обамы и Д. Трампа, РФ под руководством Президента В.В. Путина. Показано, что наметившийся было тренд на отказ от унилатерализма изменениями внутри и во внешней среде трансформировался в радикальный политический курс США при Б. Обаме. Укрепление США как государства, несмотря на противоречия между фракциями истеблишмента, и его роли как центра Запада, при наличии острого межпартийного дискурса, при Трампе – инструмент борьбы за его глобальную гегемонию. При категорическом неприятии агрессивных действий Вашингтона и НАТО руководство России не исключает возможность мирного сосуществования с США.

Выводы. Рассмотренный период стал не только фиксацией запущенных Западом тенденций, но и серьезным образом трансформировал понимание Россией национальной безопасности. Концепция «гибридной войны» представляется наиболее продуктивной для описания нынешнего этапа. Для построения более стабильной системы международной безопасности в XXI веке необходимо будет учесть изменения в характере целого ряда фундаментальных проблем международных отношений, относящихся к проблемам войны и мира.

Ключевые слова: война и мир, инструменты, цели и методы международной политики, многополярный мир, гибридные войны, стратегический паритет, суверенитет России

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Для цитирования: Казаков М.А., Котов М.В. Проблемы войны и мира в условиях нарастания внешних угроз суверенитету России (2012–2022 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 869–879. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-869-879>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-869-879>

Problems of war and peace in the context of growing external threats to Russian sovereignty (2012–2022)

Mikhail A. KAZAKOV *, Mikhail V. KOTOV 

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation

*Corresponding author: kazakov_mihail@list.ru

Importance. The purpose of the study is to consider the state of problems of war and peace in the dynamics of growing external threats to the sovereignty of the Russian Federation in 2012–2022. Among them, there is a special interest in war as a phenomenon that has once again become a radical tool for conducting interstate relations.

Research Methods. The research is based on the principles of historicism, the unity of the objective and the subjective. Along with general scientific methods, such as analysis, dialectical method, case-study, elements of decisional, historical-comparative, retrospective and other methods from interdisciplinary knowledge were used.

Results and Discussion. It is noted that the main reason for the escalation of the “hot phase” of the war is the actual refusal of the West to end the Cold War. The difference is given in the peculiarities of understanding modern war and its instruments in the goals and methods of international policy pursued by the United States using the examples of the actions of the administrations of Barack Obama and Donald Trump, the Russian Federation under the leadership of President V.V. Putin. It is shown that the emerging trend towards the rejection of unilateralism, changes in the internal and external environment, was transformed into a radical political course of the United States under Barack Obama. The strengthening of the United States as a state, despite the contradictions between factions of the establishment, and its role as the center of the West, in the presence of acute inter-party discourse, under Trump is an instrument of the struggle for his global hegemony. While categorically rejecting the aggressive actions of Washington and NATO, the Russian leadership does not exclude the possibility of peaceful coexistence with the United States.

Conclusion. The period under review was not only a fixation of trends launched by the West, but also seriously transformed Russia’s national security understanding. The concept of “hybrid warfare” seems to be the most productive to describe the current stage. In order to build a more stable international security system in the 21st century, it will be necessary to take into account changes in the nature of a number of international relations fundamental problems related to the war and peace problems.

Keywords: war and peace, instruments, goals and methods of international politics, multipolar world, hybrid wars, strategic parity, sovereignty of Russia

Conflict of Interests. Authors declare no conflict of interests.

Funding. There is no funding of the work.

For citation: Kazakov, M.A., & Kotov, M.V. (2024). Problems of war and peace in the context of growing external threats to Russian sovereignty (2012–2022). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 869-879. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-869-879>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Война как политическое явление – общественно опасный феномен. В международном контексте это вызов всему миру и угроза существованию государств. Война имеет многовековую историю возникновения, трансформации и адаптации к мироустройству и различным политическим системам, что ставит явление на первое место по деструктивному влиянию на международное и общественное развитие. В условиях острой противоречивости процессов глобализации в мире, *война как феномен вновь стала радикальным инструментом ведения межгосударственной политики*. И стратегической задачей, что предстоит решать международному сообществу, как отметил в своем выступлении на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН Президент РФ В.В. Путин, является задача по обеспечению мира, региональной и глобальной стабильности. Речь идет о формировании пространства равной и неделимой безопасности для всех, а не для избранных. Несмотря на сложность этой задачи, альтернативы такой политике нет¹.

Примечательно, что это было сказано лидером страны, пребывающей в центре геополитических и культурно-цивилизационных разломов, социально-экономических перепадов, виражей внешне- и внутривнутриполитических трансформаций, гибридных войн. Только после конфликта с Грузией (2008), обнажившего эрозию международной безопасности, серьезно занявшейся реформой вооруженных сил. С 2014 г. Россия столкнулась с валом санкций как элементом новой комплексной стратегии ведения войн. В рассматриваемый период концептуальные новации нашли свое отражение, прежде всего, в Военной доктрине РФ (от 26 декабря 2014 г.) и Стратегии национальной безопасности РФ до 2020 г. (от 31 декабря 2015 г.), в которых соотношение *войны и мира* рассмотрено применительно к

возникающим реалиям международной среды во взаимозависимости политик.

Большой интерес представляет анализ категории «*скрытое насилие*» [1, с. 71], совершаемое из интересов элит США и соотносимое с американскими ценностями. В публичном пространстве политики оно легитимизируется ради якобы общего блага Запада.

Данное обстоятельство существенно сказалось на характере академического и экспертного дискурсов. Сложность в осмыслении такого насилия (и практики ее легитимации) заключается в том, что абстрактные дефиниции, обнаруживаемые в поле междисциплинарного знания, часто не учитывают его обусловленность культурно-цивилизационным контекстом, а исторические труды, как и политологические экскурсы, обычно ограничиваются конкретными проявлениями насилия в действительности [2, с. 9]. На практике «скрытое насилие» применяется теми или иными государствами или их альянсами, наиболее известным из которых является военно-политический блок НАТО. Тем самым мы имеем предметом исследования *особенности современной войны и ее инструментов*.

Наряду с этим не менее активно обсуждаются не только факторы, приведшие к противоборству России и Запада, но и те переменные, что обуславливают их мирное сосуществование на ином качестве элит и социумов в обозримом будущем!? Характер текущего международного политического процесса, подтверждая реальность перехода к новому миропорядку, отражает сложность динамики транзита: критичность ситуации, неопределенность отношений, борьбу моделей развития.

Одновременно при движении к миру уже сейчас крайне важны и ценности, и технологии гуманизма [3, с. 110] не только как слагаемые перевеса сил, но и плодотворного созидания. Они находят выражение в развитии стратегий миротворчества, учете «гибридизации» традиционных видов взаимодействия (начиная с дипломатии и кончая войнами), простирающиеся в конструировании

¹ 70-я сессия Генеральной Ассамблеи ООН // Президент России. 2015. 28 сент. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/50385> (дата обращения: 01.02.2024).

новой реальности и попытках ею управлять [4, с. 167]. В качестве некоторого ориентира выступает утверждение многополярного мира, реалии и перспективы которого многими увязываются с Большой Евразией. На уровне культурно-цивилизационных отличий здесь возникают проблемы во взаимоотношениях между разными центрами мировой мощи, причем они лежат не только в плоскости геополитики, но и в пространстве цивилизационного диалога². Есть и другие ориентиры, к примеру, БРИКС+. Предмет исследования, таким образом, затрагивает и *методы понимания международной политики ведущими государствами, их общезначимые задачи, противостоящие диктату отдельных стран или их военному альянсу и направленные на легитимное функционирование международной системы и мирное урегулирование конфликтов*.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Познавательным аппаратом исследования выступает комплекс системных, гео- и этнополитических, антропологических, исторических, социологических общенаучных методов и подходов, определяющих как значимые стороны предмета, так и его междисциплинарный характер. Наиболее важными для изучения заявленной темы являются диалектический метод с точки зрения действия закона единства и борьбы противоположностей, методы системного, социально-философского, структурно-функционального и компаративного анализа, включая сравнительно-сопоставительные характеристики (документов, категорий) с позиций принципов историзма, единства объективного и субъективного, метода восхождения от абстрактного к конкретному.

Среди научных походов особо выделим: аксиологический, геополитический (геостратегический с акцентом на концепции стратегической культуры), деятельностный, конст-

руктивистский, цивилизационный – при взвешенном обращении к инструменталистскому подходу во взаимодействии с персоналистским фактором [5, с. 55]. Идеи взаимосвязанности и взаимообусловленности международно-политических, социально-идеологических факторов в выработке и проведении политики в области безопасности, войны и мира. В целях рассмотрения истоков затрагиваемых проблем ситуационный анализ сочетает применение методов исторической ретроспективы, case-study, элементов децизионного метода, контент-анализа и включенного наблюдения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Осознавая масштаб задач, связанных с анализом особенностей современной войны, развязанной Западом против России, ограничимся некоторыми свидетельствами и обобщениями, позволяющими: а) вычленить в явлении системообразующие факторы; б) узловые отличия концептуально-практических подходов военно-политического развития США, характерные для правления президентов Б. Обамы и Д. Трампа. Первое различие уже в том, что приход к власти Б. Обамы ознаменовал *радикализацию* в умах господствующей элиты доктрины американской исключительности. Она стала базой артикуляции либеральной модели *однополярного мира*. Системный фактор ее реализации в том, что как геополитический проект его невозможно осуществить при суверенитете России (и других держав). И потому «задача предотвращения ее усиления» (Д. Фридман) именно при Б. Обаме обрела в политике США (а затем и их союзников) характер комплексного сдерживания.

Причины – общеизвестны, как и то, что эта *война без правил*. В отношении РФ и тех, кто дружен с ней, их нет. Она ведется во всех возможных сферах и всеми разновидностями войн. О чем в одноименной книге предупреждали китайские генералы (1999), а позже документально подтвердил Э. Сноуден. Но первым и зачастую латентным объектом ата-

² Филатов А.С. Геополитическое устройство мира в культурно-цивилизационном измерении: автореф. дис. ... д-ра полит. наук. Симферополь, 2023. С. 4.

ки становится культура, национально-государственная идентичность, выступающая и неотъемлемым элементом цивилизационного пространства, и выработки стратегии поведения на международной арене. Поэтому вопрос о неизбежности ужесточения борьбы моделей миропорядка не случайно выпал на спад пандемии коронавируса. На ее фоне грянул ряд кризисов, которые не ООН, а США пытались взять под контроль. Среди проявившихся вызовов следует назвать прекращение переговоров по контролю над стратегическими вооружениями и разработку биологического оружия. Агентство Министерства обороны США по уменьшению угроз (DTRA) профинансировало как минимум 11 известных биологических лабораторий на территории Украины, граничащей с Россией [6, р. 34]. К этому добавим отсутствие однозначного ответа на генезис COVID-19, его реалии и уроки, те новые угрозы, информация о которых появляется прямо сейчас.

Приоритеты региональной и международной политики команды Д. Трампа (2016–2020) обрели спорную противоположность во внешнеполитическом кульбите США в 2020–2022 гг. при его преемнике, демократе Дж. Байдене. Прежде были как волны ограничения влияния в международной системе, так и иницилируемая Вашингтоном враждебность по отношению не только к России, но и к Китаю. С переменным успехом эта же политика применялась к Индии, Ирану, Турции и другим как партнерам РФ. В первом случае эти действия воплощали стратегию *сдерживания*, во втором – *вовлечения*. В настоящее время эскалация «горячей фазы» войны лишь нарастает, что заставляет глубже взглянуть на исторические корни нынешней ситуации.

Главная причина эскалации – фактический отказ Запада закончить *холодную войну* (С.Е. Кургинян, В.А. Никонов и др.). С осени 2014 г. в своих речах Б. Обама стал называть Россию в числе трех основных угроз безопасности США и человечества – наряду с «Исламским государством Ирака и Леванта» и лихорадкой Эбола [7, с. 306]. Доктрина

Б. Обамы базировалась на том, что США – единственный субъект стратегического действия, единственная сверхдержава. Ее опора – это «факторы силы», описанные еще Зб. Бжезинским. Стратегия глобального доминирования в области обычных военных действий должна обеспечиваться *dispositifs* (инструментами) «сетевых войн». В пространстве культурно-информационных битв она должна обеспечиваться инструментарием «мягкой/умной» силы, в сфере геополитики – системой инструментов и мероприятий «управляемого хаоса». Для жесткого наказания социально непокорных – инструментарий «смены режимов» и так называемых «цветных революций»³.

Уже в начале второго десятилетия XXI века тезис о многополярности международных отношений стал реальностью. Вместе с тем официальный курс администраций США была по-прежнему ориентирован на сохранение доминирования в мире. Применительно к политике в отношении России это предполагало усиление элементов «сдерживания» Кремля, которые, по мнению С.Е. Кургиняна, лежат в центре любой американской стратегии взаимодействия с Москвой [8, с. 29]. Белый дом продолжал линию дискредитации неугодных режимов путем сочетания «жестких» и «мягких» мер. На постсоветском пространстве происходил рост напряженности по линии «угрозы – безопасность». В частности, это проявилось в стремлении воспрепятствовать интеграционным процессам в масштабах Евразии, участниками которого являлись постсоветские государства и во главе которых стояла Россия. Эта политическая линия, отметим, также поддерживалась и Европейским Союзом. Как отмечают Д.А. Белашенко и В.В. Сикираж [9, с. 63], появление в 2009 г. с подачи ЕС и дальнейшее активное продвижение программы «Восточное партнерство» для шести постсоветских стран имели целью их отрыв от Москвы. Несмотря на весьма скромные результаты на пути к

³ Овчинский В., Ларина Е. «Холодная война 2.0». 2014. 11 ноября. URL: <https://izborsk-club.ru/4224> (дата обращения: 11.02.2024).

заявленной цели – евроинтеграции, программа сыграла свою роль в фрагментации постсоветского региона, породив «дилемму интеграций», прежде всего, на Украине и внося тем самым свой косвенный вклад в политический кризис в этой стране зимой 2013–2014 гг.

В рамках неоклассического реализма внешняя политика рассматривается как зависимая переменная, принимающая тот или иной вид под воздействием процессов как внутри государства, так и на международной арене. Этот теоретический постулат может быть вполне проиллюстрирован эволюцией внешней политики США при Б. Обаме. В период первой администрации (2008–2012 гг.) в рамках российско-американских отношений были заключены Договор о сокращении стратегических наступательных вооружений (СНВ-3) и Соглашение о сотрудничестве в сфере мирного использования атомной энергии. Остановлен процесс развертывания ПРО в Чехии и Польше, расширено сотрудничество по афганскому кризису, начаты переговоры по иранской ядерной проблеме. В целом такой курс соответствовал интересам и Вашингтона, и Москвы.

Однако из-за поддержки Соединенными Штатами государственного переворота на Украине отношения между Россией и США стали резко ухудшаться. Еще одной причиной нарастания конфронтации в двусторонних отношениях стало участие России в гражданской войне в Сирии на стороне правительственных войск с целью борьбы с транснациональными террористическими группировками. Это означало не просто оказание военной помощи правительству Башара Асада. Российская Федерация продемонстрировала свои возросшие возможности по ведению крупных боевых действий вдали от своих границ, тем более в таком важном регионе мира, как Ближний Восток. Тем самым нивелировалась монополия Запада и в особенности США на легитимное применение насилия после окончания холодной войны (Югославия, Ирак, Ливия), чему было дано обос-

нование в концепции «нового интервенционизма».

Анализируя трактовки современной стратегии «сдерживания» в работах американских аналитиков, Е.С. Бирюков выделил в них следующий набор инструментов и средств: 1) физическое устранение руководства; 2) революции и государственные перевороты; 3) продвижение различных программ по развитию демократии или 4) поддержке оппозиции; 5) демократическая смена власти; 6) война или 7) спецоперации; 8) региональная коалиция; 9) прокси-война; 10) дипломатические методы; 11) экономические и другие санкции [10, с. 88]. Собственно, с последних стартовал второй срок президентства Б. Обамы. Его администрация не только ввела широкие торгово-экономические и политические санкции против РФ, но и приняла меры по наращиванию военного присутствия НАТО в Восточной Европе. Тем самым наметившийся было тренд на отказ от унилатерализма [11, с. 198] под воздействием изменений внутри страны и во внешней среде трансформировался в более радикальный политический курс США.

В теоретическом измерении, таким образом, мы видим, как за подвижками конкретной реальности идет эволюция концепций внешней, внутренней, военной политики и их инструментов. Нельзя абстрагироваться и от того, что в действительности за их симбиозом стоит насилие, страдание, смерть. Исходя из реалий подобных интеракций, влекущих нарастание угроз России, в условиях, когда грань между войной и миром стерта, выскажем такое суждение. Стремление Запада воспользоваться случаем и использовать для этого различные предлоги и метафоры (от «пробирки» до «морковки») – есть средство смыслового воздействия на власть и общество. Оно включает свод логик, мер и технологий, задействованных акторами (манипуляторами) для обеспечения своего влияния на государство-мишень, его союзников. Нельзя не отметить здесь реальные и скрытые инструменты воздействия, а также деструктивный характер последствий их применения.

В конечном счете – это дестабилизация, лишение субъектности, «управляемый хаос».

Необходимо также обратить внимание на позицию определенных военно-политических и аналитических кругов НАТО в период второго президентства Б. Обамы. Сначала на полусекретной конференции «Ненасильственное сопротивление: вчера, сегодня, завтра» (2013 г.) наиболее эффективными были признаны *смешанные* стратегии. После этого последовал вывод о необходимости разработки теории, а главное, детального инструментария для гибридного гражданского сопротивления, включающего как ненасильственные методы, так и целевые вооруженные акции или угрозы применения силы против власти⁴. Посыл соотносится с военной доктриной США в концепции «комплексных насильственных противоборств». В ней, на что не раз указывали российские эксперты, воедино слиты информационно-психологическое и политическое давление, традиционные военные силы и спецоперации, меры по финансово-экономическому принуждению врага к миру. Ведущие западные эксперты на конференции «Стратегия и ее недостатки» вводили концепт «DIMET-операций на основе эффектов»⁵ как базового типа гибридных войн ближайшего времени.

«Гибридные войны» в хаотизирующемся мире XXI века», в частности DIMET-операции, раскрываются С.В. Володенковым как сплав дипломатии, информационных операций, применения вооруженных сил, экономических мер в связке с финансами и применения технологий, включая цифровые. Их целью является разрушение связей внутри страны-врага как системы в интересах Запада [12, с. 192].

«Гибридные войны» в хаотизирующемся мире XXI века» DIMET-операции раскрываются С.В. Володенковым как дипломатия,

информационные операции, вооруженные силы, экономика в связке с финансами, технологии, включая цифровые. Их целью является разрушение связей внутри страны-врага как системы в интересах Запада. Ответ российского научного сообщества в укреплении национальной безопасности РФ носит системный характер. Задача общественных наук состоит в адекватной концептуализации понятий, выработке формулировок для точного описания и прогнозирования военно-политических событий. В тщательном обосновании способов подготовки/применения военной силы для снятия существующих и перспективных вызовов, рисков, опасностей и угроз [12, с. 192].

Как уже отмечалось ранее, после февраля 2014 г. в отношениях России и Соединенных Штатов наступает кризисная фаза. Белый дом официально объявил Москву (наряду с Пекином, Тегераном и Пхеньяном) источником угрозы национальным интересам США. Впоследствии курс Вашингтона стал колебаться между санкционной и запущенной им «дипломатической» войной с РФ. Она достигла своего пика при следующем президенте. В рамках предвыборной кампании 2016 г., сместившей внешнеполитическую риторику основных кандидатов к обсуждению и критике идей и политики своих партийных оппонентов, победил Д. Трамп. Его избрание в условиях противоречивого наследия долгосрочной политики Америки (ее базовых институтов и политических практик) и эклектики личных взглядов предопределило *коррекцию* военно-политического измерения внешнеполитического курса США 2016–2020 гг. в контексте столкновения прежних и оптимизированных позиций.

Стоит обратить внимание на «единство и борьбу противоположностей» данного процесса в фокусе реальных угроз России. Уже в Стратегии национальной безопасности США (2017 г.) Москва, хотя и является источником угрозы, но именно КНР значится главным объектом геополитического сдерживания. Укрепление США при Д. Трампе как государства, несмотря на противоречия между

⁴ Овчинский В., Ларина Е. «Холодная война 2.0».

⁵ Jennings P., Ayson R., Lyon R. et al. Strategy and its discontents: the place of strategy in national policymaking. Canberra: Australian Strategic Policy Institute, 2014. 14 p. Available at: <http://www.jstor.org/stable/resrep04057> (accessed: 20.02.2024).

фракциями американского истеблишмента, и его роли как лидера Запада, при наличии острого межпартийного дискурса, было инструментом борьбы за «глобальную гегемонию западных элит»⁶. В рамках Национальной оборонной стратегии США (2018 г.) команда Д. Трампа, как в любом ядерном государстве, стремилась к защите страны от ядерных и им подобных угроз. В противодействии терроризму внутри страны и за ее пределами Стратегия ограничивалась превентивными мерами.

Это и многое другое, отмеченное в более детальных исследованиях «феномена Трампа» [13], говорит о вполне реалистичном характере концептуального подхода его администрации. Вместе с тем обратим внимание, что в нем нет установки на мирное сосуществование с РФ. Последнее лишь декларировалось, и то одновременно с типично американским отношением к СМК и информационным технологиям в виде элемента геополитического сдерживания Ирана и Северной Кореи, Китая и России, расширения влияния в ИТР и на Ближнем Востоке. В *противоположном типе качества управления* – основной практический смысл работы самого Д. Трампа. При этом президенту-республиканцу пришлось работать в обстоятельствах «ограничения легитимности и доверия» части общества, вызванных не столько его «дурной политикой», сколько противодействием истеблишмента, создающих сложности «управления в плохо регулируемом обществе»⁷.

Избрание на президентский пост Дж. Байдена (2020 г.) обернулось активизацией политики, связанной с откровенно нарастающей враждебностью и усилением манипуляции общественным мнением по отношению к России и ее политике. Так, в уже докладе «НАТО-2030: совместно в новую эру», пред-

ставленном «группой мудрецов» Альянса в ноябре 2020 г., отмечалось «кардинальное изменение обстановки в сфере безопасности» [14, с. 142]. Россия рассматривалась как источник опасности для евроатлантического региона. Вместе с тем не исключались возможности для ведения диалога по тем вопросам, которые представляли жизненный интерес для обеих сторон. Это было продемонстрировано во время встречи в верхах в Женеве, где 16 июня 2021 г. прошли переговоры В.В. Путина и Дж. Байдена. На практике после них почти все осталось неизменным. Сохранившийся при Д. Трампе тренд к демонтажу системы контроля над вооружениями только усилился при администрации демократов. Руководство России, при категорическом неприятии агрессивных действий Вашингтона и НАТО, заявило о своей приверженности стратегическому паритету. Оно подчеркивает возможность мирного сосуществования с США при дальнейшем совершенствовании оборонного потенциала⁸.

На фоне реализации целенаправленной политики США и Запада по сдерживанию России жизненно важное значение для страны приобретают укрепление ее суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности, защита традиционных духовно-нравственных основ общества, обеспечение обороны и безопасности, недопущение вмешательства во внутренние дела России. Все эти задачи нашли свое отражение в действующей Стратегии национальной безопасности Российской Федерации⁹. К сожалению, такой внятный и миролюбивый посыл Москвы пока не доходит до Вашингтона [15, с. 108]. Последний продолжает проводить враждебный курс в отношении РФ, в том

⁶ Чикальдина В.С. Технологии формирования военно-политических концепций США в период администрации Д. Трампа: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Н. Новгород, 2023. С. 16.

⁷ Алексеева Т.А. Легитимность власти в переходный период. URL: <http://escoman.hse.ru/data/619/679/1219/020Aleksееva.pdf> (дата обращения: 10.02.2024).

⁸ Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 2018 г. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102463503> (дата обращения: 01.02.2024).

⁹ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 // Президент России: официальный сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/asts/bank/47046/page/1> (дата обращения: 20.01.2024).

числе путем поощрения нынешнего украинского режима на продолжении полномасштабного и высокоинтенсивного вооруженного конфликта с нашей страной.

ВЫВОДЫ

В рассматриваемый период ситуация в сфере обеспечения национальной безопасности и суверенитета Российской Федерации претерпела кардинальные изменения. Ключевым событием, предопределившим такой характер ее трансформации, стали события зимы 2013–2014 гг. на Украине.

Вооруженное противостояние в юго-восточной части этой страны, начавшееся весной 2014 г., заставило Россию по-новому посмотреть на вопросы обеспечения национальной безопасности, в том числе во взаимоотношениях с коллективным Западом. Все чаще стали говорить о «гибридной войне», которая ведется сторонами против друг друга и, помимо прокси-войны на Донбассе, имеет информационные, технологические, экономические и иные фронты противоборства. С объявлением Россией специальной военной операции 24 февраля 2022 г. конфликт вступил в горячую фазу. Его ключевыми характеристиками с точки зрения рассматриваемой темы стали вооруженные действия между двумя крупнейшими европейскими армиями с широкомасштабным использованием вооруженного насилия, нежелание нынешнего руководства в Киеве вести любые дипломатические переговоры с Москвой, требования России о безоговорочном уважении интересов ее безопасности и об учете сложившихся военно-политических реалий при мирном урегулировании конфликта. Отдельного упоминания также заслуживают окончательное превращение нынешнего украинского политического режима в исключительную угрозу национальной безопасности Российской Федерации (в том числе путем проведения террористических актов на

ее территории) и складывание широкой (более 50 стран) международной коалиции для поддержания военных возможностей Киева.

Безусловно, текущий вооруженный конфликт на Украине не имеет простых политических решений. Его самым значимым итогом на сегодняшний день видится создание новой системы международной безопасности в Европе, которая, хочется надеяться, будет лучше справляться с разрешением политических кризисов в отношениях Запада и России. Для последней, как неоднократно подчеркивалось в заявлениях высшего руководства страны, ключевым мерилом эффективности этой системы будет служить отсутствие внешних угроз суверенитету и безопасности.

Очевидно, что столь масштабный конфликт, как российско-украинский, даст значительный материал для размышлений о проблемах войны и мира в XXI веке. Попытки осознать эти трансформации уже предпринимаются. Сейчас они по вполне понятным причинам концентрируются на изменениях в стратегических отношениях России и Запада. Однако для складывания более стабильного международного порядка, нежели тот, который пришел на смену холодной войне в конце XX века, потребуются более комплексные подходы к целому ряду фундаментальных проблем международных отношений. Среди них – понимание «национальных интересов», взаимоотношения между национальной и международной безопасностью, сущность сдерживания в межгосударственных отношениях, природа войн и агрессии в отношениях между государствами, концепция превентивной войны в XXI веке, и мн. др. Кроме того, уже сегодня мы видим трансформацию существующих альянсов (НАТО) и складывание новых (БРИКС, в первую очередь). Учет этих процессов крайне важен для независимого и поступательного развития России и укрепления ее позиций на международной арене.

Список источников

1. Кревельд М.В. Трансформация войны. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 344 с.
2. Философия войны и мира, насилия и ненасилия / под ред. В.П. Римского. М.: Изд-во «Академический проект», 2019. 462 с. <https://elibrary.ru/dhbfmq>
3. Казаков М.А. Элементы социального гуманизма в социокультурном, коммуникационном, образовательном пространствах современной политики: особенности восприятия и практико-ориентированные задачи // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 10. С. 105-111. <https://elibrary.ru/wmebij>
4. О национально ориентированной теории международных отношений (к 80-летию профессора П.А. Цыганкова) / под. ред. Л.Э. Слуцкого, А.Ю. Шутова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2021. 863 с. <https://elibrary.ru/urbit>
5. Казаков М.А. Персонификация как тенденция современного политического лидерства: особенности проявления и восприятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 1 (49). С. 54-61. <https://elibrary.ru/yvojaz>
6. Lakota J. U.S. Biowarfare Labs in Post-Soviet States // Journal of NBC Protection Corps. 2022. Vol. 6. № 1. P. 28-43. <https://doi.org/10.35825/2587-5728-2022-6-1-28-43>, <https://elibrary.ru/ckponl>
7. Никонов В.А. Современный мир и его истоки. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2015. 880 с. <https://elibrary.ru/zbeex>
8. Кургиян С.Е. Стратегия сдерживания и глобальный конфликт. Аналитика политического дискурса // Россия XXI. 2016. № 2. С. 6-29. <https://elibrary.ru/vvhbjz>
9. Белащенко Д.А., Сикираж В.В. Влияние «украинского фактора» на трансформацию постсоветского пространства // Россия и новые государства Евразии. 2023. № 2 (59). С. 56-70. <https://doi.org/10.20542/2073-4786-2023-2-56-70>, <https://elibrary.ru/vijvoa>
10. Бирюков Е.С. Этапы и инструменты внешней политики США на Ближнем Востоке // Международная жизнь. 2016. № 11. С. 85-104. <https://elibrary.ru/wyncoj>
11. Примаков Е.М. Внешняя политика России: задачи и перспективы // Вызовы и альтернативы многополярного мира: роль России / отв. ред. П.А. Цыганков, И.И. Кузнецов; сост. А.В. Топычкова. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2014. С. 194-202.
12. Володенков С.В. Информационное противоборство как составляющая современных «гибридных войн»: роль и особенности // «Гибридные войны» в хаотизирующемся мире XXI века / под ред. П.А. Цыганкова. М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2015. 384 с. <https://elibrary.ru/xhiltl>
13. Феномен Трампа / под ред. А.В. Кузнецова. М.: ИНИОН РАН, 2020. 642 с. <https://elibrary.ru/cimatv>
14. Бочарников И.В., Овсянникова О.А. Трансформация современного мирового порядка в документах стратегического планирования США и НАТО // Гражданин. Выборы. Власть. 2023. № 2 (28). С. 128-145. <https://elibrary.ru/yfhysp>
15. Россия в современных международных отношениях (1991–2022) / под ред. М.И. Рыхтика. Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2023. 249 с.

References

1. Kreveld M.V. (2005). *Transformatsiya voyny* [The Transformation of War]. Moscow, Al'pina Biznes Buks Publ., 344 p. (In Russ.)
2. Rimskiy V.P. (ed.). (2019). *Filosofiya voyny i mira, nasiliya i nenasiliya* [Philosophy of War and Peace, Violence and Non-Violence]. Moscow, "Akademicheskii proekt" Publ., 462 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dhbfmq>
3. Kazakov M.A. (2023). Elements of social humanism in the sociocultural, communication, educational spaces of modern politics: features of perception and practice-oriented tasks. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya* [Social and Humanitarian Knowledge], no. 10, pp. 105-111. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmebij>
4. Slutskiy L.E., Shutov A.Yu. (ed.). (2021). *O natsional'no orientirovannoi teorii mezhdunarodnykh otnoshenii (k 80-letiyu professora P.A. Tsygankova)* [On the Nationally Oriented Theory of International Relations (to the 80th Anniversary of Professor P.A. Tsygankov)]. Moscow, Moscow University Publ., 863 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/urbit>
5. Kazakov M.A. (2018). Personification as a trend of modern political leadership: some characteristics of its manifestation and perception. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya:*

- Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 1 (49), pp. 54–61. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yvojaz>
6. Lakota J. (2022). U.S. biowarfare labs in post-Soviet States. *Journal of NBC Protection Corps*, vol. 6, no. 1, pp. 28–43. <https://doi.org/10.35825/2587-5728-2022-6-1-28-43>, <https://elibrary.ru/ckponl>
 7. Nikonov V.A. (2015). *Sovremenniy mir i ego istoki* [The Modern World and its Origins]. Moscow, Moscow University Publ., 880 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zbeeux>
 8. Kurginyan S.E. (2016). The strategy of containment and the global conflict. Analysis of political discourse. *Rossiia XXI = Russia XXI*, no. 2, pp. 6–29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vvhjbz>
 9. Belashchenko D.A., Sikirazh V.V. (2023). *Vliyanie «ukrainskogo faktora» na transformatsiyu postsovetskogo prostranstva* [The influence of the “Ukrainian factor” on the post-Soviet space transformation]. *Rossiia i novye gosudarstva Evrazii = Russia and New States of Eurasia*, no. 2 (59), pp. 56–70. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/2073-4786-2023-2-56-70>, <https://elibrary.ru/vijvoa>
 10. Biryukov E.S. (2016). Etapy i instrumenty vneshnei politiki SShA na Blizhnem Vostoke [Stages and Instruments of USA Foreign Policy in the Middle East]. *Mezhdunarodnaya zhizn' = The International Affairs*, no. 11, pp. 85–104. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wyncoj>
 11. Primakov E.M. (2014). *Vneshnyaya politika Rossii: zadachi i perspektivy* [Russian foreign policy: tasks and prospects]. *Izovy i al'ternativy mnogopolynarnogo mira: rol' Rossii* [Challenges and Alternatives of Multi-polar World: Russia's Role]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publishing House, pp. 194–202. (In Russ.)
 12. Volodenkov S.V. (2015). Informatsionnoe protivoborstvo kak sostavlyayushchaya sovremennykh «gibridnykh voyn»: rol' i osobennosti [Information warfare as a component of modern “hybrid wars”: role and features]. *«Gibridnye voyny» v khaotiziruyushchetsya mire XXI veka* [“Hybrid Wars” in the Chaotic World of the 21st Century]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publishing House, 384 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xavyjr>
 13. Kuznetsov A.V. (ed.). (2020). *Fenomen Trampa* [The Trump Phenomenon]. Moscow, Institute for Scientific Information on Social Sciences of Russian Academy of Science Publ., 642 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cimatv>
 14. Bocharnikov I.V., Ovsyannikova O.A. (2023). Transformation of the modern world order in the strategic planning documents of the USA and NATO. *Grazhdanin. Vybory. Vlast' = Citizen. Elections. Authority*, no. 2 (28), pp. 128–145. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfhyys>
 15. Rykhtik M.I. (ed.). (2023). *Rossiia v sovremennykh mezhdunarodnykh otnosheniyakh (1991–2022)* [Russia in Modern International Relations (1991–2022)]. Nizhny Novgorod, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod Publ., 249 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Казаков Михаил Анатольевич, доктор политических наук, профессор, профессор кафедры политологии, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7001-4059>
kazakov_mihail@list.ru

Котов Михаил Владимирович, младший научный сотрудник Агентства научных исследований и информации «Лобачевский» Института международных отношений и мировой истории, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-0308-7290>
Kotov.M95@yandex.ru

Поступила в редакцию 01.03.2024
Одобрена после рецензирования 24.05.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the authors

Mikhail A. Kazakov, Dr. habil. (Political), Professor, Professor of Political Science Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7001-4059>
kazakov_mihail@list.ru

Mikhail V. Kotov, Junior Research Scholar of Lobachevsky Research and Information Agency of Institute of International Relations and World History, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-0308-7290>
Kotov.M95@yandex.ru

Received 01.03.2024
Approved 24.05.2024
Accepted 13.06.2024

ПЕРСОНАЛИЯ

Научная статья

УДК 930.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-880-884>



Неиссякаемый творческий запал (К 75-летию Ю.А. Мизиса)

Валерий Владимирович КАНИЩЕВ ^{*}, Сергей Константинович ЛЯМИН ,

Наталья Валерьевна СТРЕКАЛОВА 

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

^{*}Адрес для переписки: valcan@mail.ru

Аннотация. Представлено краткое сообщение, посвященное юбилею доктора исторических наук, профессора Юрия Александровича Мизиса. Освещены главные научные достижения, реализованные Ю.А. Мизисом за годы профессорско-преподавательской деятельности, а также работа, проводимая им в сфере научных интересов.

Ключевые слова: юбилей, Ю.А. Мизис, научная деятельность, исторические науки, Тамбовский край

Для цитирования: Канищев В.В., Лямин С.К., Стрекалова Н.В. Неиссякаемый творческий запал (К 75-летию Ю.А. Мизиса) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 880-884. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-880-884>

PERSONALIA

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-880-884>

Unquenchable creative fervor (To the 75th anniversary of Yu.A. Mizis)

Valery V. KANISHCHEV ^{*}, Sergey K. LYAMIN , Natalia V. STREKALOVA 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: valcan@mail.ru

Abstract. The work is dedicated to the anniversary of the Dr. habil. (History), Professor Yuri Alexandrovich Mizis. The main scientific achievements realized by Yu.A. Mizis over the years of his professorial and teaching activities, as well as the work carried out by him in the field of scientific interests, are highlighted.

Keywords: anniversary, Yu.A. Mizis, scientific work, historical sciences, Tambov region

For citation: Kanishchev, V.V., Lyamin, S.K., & Strekalova, N.V. (2024). Unquenchable creative fervor (To the 75th anniversary of Yu.A. Mizis). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 880-884. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-880-884>

Коллеги по историческому факультету уже публиковали статью к одному из юбилеев Ю.А. Мизиса. С тех пор административные функции в его деятельности постепенно отпали, появилась возможность сосредоточиться на науке [1].

В данном сообщении мы решили обратить внимание на самые новые научные достижения Юрия Александровича, достигнутые за последние годы, то есть в возрасте 70+.

Особенно приятно отметить, что Ю.А. Мизис очень уверенно реализует свою давнюю идею о создании трехтомника по ранней истории Тамбовского края. В 2022 и 2023 г. вышли первые два тома (представьте скорость не только написания, но и издательского процесса!), посвященные заселению и освоению территории края в конце XVI – XVII веках [2; 3].

В первой книге, написанной Юрием Александровичем совместно со своей ученицей П.К. Напольниковой, представлены ма-

лоизвестные факты начала заселения Тамбовского края русскими переселенцами еще до начала строительства государством городов-крепостей.

Второй том насыщен фактами, очень подробно характеризующими процесс строительства оборонительных сооружений и защиты региона от кочевых набегов, а также сведениями о деятельности сотен персонажей ранней тамбовской истории.

Новые книги Ю.А. Мизиса уже вызвали немалый интерес коллег. В частности, рецензию на первую книгу подготовили известные петербургские историки С.Г. и Е.С. Кашенко. Авторы рецензии отметили, что тамбовские историки в своей монографии внесли вклад в историю формирования территории России в конце XVI – первой трети XVII века, раскрыли новые факты освоения Центрально-Черноземного региона, взаимодействие русского и мордовского народов в процессе формирования великорусской нации [4].



Признанием научного авторитета Ю.А. Мизиса на общероссийском уровне стало приглашение его в коллектив авторов монографии о демографической истории России в XVI–XVII века, вышедшей в Москве в 2022 г. [5].

Помимо подготовки крупных публикаций по своей основной теме, в 2020-е гг. Ю.А. Мизис совместно с тамбовскими коллегами реализовал еще одну интересную идею. Мы имеем в виду коллективную монографию о лагерях военнопленных германской и союзных ей армий, оказавшихся в лагерях на территории Тамбовской области. Презентация книги с большим успехом прошла на областном уровне [6].

В самое последнее время Ю.А. Мизис довел до представления в издательство одной крупной работы по истории южного и юго-восточного участка русского фронта XVII–XVIII веков, подготовленной под его руководством большим коллективом историков из разных регионов России. Коллективная монография стала весомым результатом реализации двух больших проектов Российского гуманитарного научного фонда, которыми руководил Ю.А. Мизис.

Несмотря на большую преподавательскую и, скажем так, кабинетную научную занятость, невзирая на годы, Ю.А. Мизис постоянно продолжает выезжать на документальные поиски в Российский государственный архив древних актов в Москве, на научные конференции в разные города России.

Особенно отметим непременно включение его докладов и сообщений в программы таких крупных научных мероприятий, как Симпозиум по аграрной истории Восточной Европы и Чтения памяти академика Л.В. Милова на базе МГУ.

В 2021–2023 гг. Ю.А. Мизис принимал участие в новаторском проекте создания геоинформационной системы по истории Белгородской черты. Накопленные Юрием Александровичем документальные материалы по истории строительства и защиты козловских и тамбовских укреплений и окрестных поселений в ходе реализации проекта был и использованы для создания электронного атласа и интерактивной карты.

В конце 2023 г. Ю.А. Мизис со свойственным ему энтузиазмом и расторопностью включился организацию замысла московского ученого и мецената А.Г. Сухарева по подготовке фильмов-лекций, посвященных актуальным проблемам региональной истории. Юрий Александрович уже привлек в проект несколько историков из разных городов Центрального Черноземья, сам подготовил два фильма о крепости Тамбов и Тамбовском вале.

В этом году Ю.А. Мизис включается в новый проект РНФ по истории Черноземного Центра. Остается пожелать ему успехов в этом очередном начинании, как и в других еще не реализованных планах.

Мы уверены, что человеческой и творческой энергии Юрию Александровичу хватит!

Список источников

1. Канищев В.В., Протасов Л.Г. Администратор и ученый (к 60-летию Ю.А. Мизиса) // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 5. С. 381-383. <https://elibrary.ru/kzzajf>
2. Мизис Ю.А., Напольникова П.К. На южных рубежах Московского государства: в 3 кн. Кн. 1. История заселения и освоения Тамбовского и Козловского уездов XVI–XVII вв. (до 1635 года). Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2022. 236 с.
3. Мизис Ю.А. На южных рубежах Российского государства. История заселения и освоения Тамбовского и Козловского уездов в XVII веке (1635–1696 гг.). Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. 520 с.
4. Кащенко С.Г., Кащенко Е.С. Мизис Ю.А., Напольникова П.К. На южных рубежах Московского государства: монография: в 3 кн. Кн. 1. История заселения и освоения Тамбовского и Козловского уездов XVI–XVII в. (до 1635 года). Тамбов: ФГБОУ ВО Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Издательский дом Державинский, 2022. 236 с. // Вестник Брянского государственного университета. 2022. № 4. С. 137-140. <https://doi.org/10.22281/2413-9912-2022-06-04-137-140>, <https://elibrary.ru/hwusci>
5. Очерки демографической истории России. XI–XXI века: в 7 т. / отв. ред. В.Б. Жиромская; ред. А.В. Белов, О.И. Хоруженко. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2022. Т. 2. XVI–XVII века. 624 с. <https://elibrary.ru/sfoggs>
6. Мизис Ю.А., Дьячков В.Л., Канищев В.В. Тамбовские лагеря для военнопленных: история, контингент, социально-психологические аспекты взаимоотношений внутри и вовне. 1943–1946 гг. Тамбов: Тамбов. полиграф. союз, 2022. 472 с.

References

1. Kanishchev V.V., Protasov L.G. (2009). The administrator and the scientist (to the 60 anniversary of Yu.A. Mizis). *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 5, pp. 381–383. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kzzajf>
2. Mizis Yu.A., Napol'nikova P.K. (2022). *Na yuzhnykh rubezhakh Moskovskogo gosudarstva: v 3 kn. Kn. 1: Istoriya zaseleniya i osvoeniya Tambovskogo i Kozlovskogo uezdov XVI–XVII v. (do 1635 goda)* [On the Southern Borders of the Moscow State: in 3 bks. Bk 1: History of the Settlement and Development of the Tambov and Kozlov Counties of the 16th–17th Centuries. (until 1635)]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 236 p. (In Russ.)
3. Mizis Yu.A. (2023). *Na yuzhnykh rubezhakh Rossiiskogo gosudarstva. Istoriya zaseleniya i osvoeniya Tambovskogo i Kozlovskogo uezdov v XVII veke (1635–1696 gg.)* [On the Southern Borders of the Russian state. History of the Settlement and Development of the Tambov and Kozlov Counties of the 17th Century. (1635–1696)]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 520 p. (In Russ.)
4. Kashchenko S.G., Kashchenko E.S. (2022). Mizis Yu.A., Napolnikova P.K. On The Southern Borders of the Moscow State: monograph in 3 books. Book 1. History of settlement and development of Tambov and Kozlovsky Counties of the XVI–XVII centuries. (Before 1635). – Tambov: Derzhavin Tambov State University. Derzhavinsky Publishing House. 2022. – 236 p. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 4, pp. 137–140. (In Russ.) <https://doi.org/10.22281/2413-9912-2022-06-04-137-140>, <https://elibrary.ru/hwusci>
5. Zhiromskaya V.B. (executive ed.), Belov A.V., Khoruzhenko O.I. (eds.). (2022). *Ocherki demograficheskoi istorii Rossii. XI–XXI veka: v 7 t.* [Essays on the Demographic History of Russia. 11th–21st Centuries: in 7 vols.]. Moscow, Tsentr gumanitarnykh initsiativ Publ., vol. 2. 16th–17th century, 624 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sfoggs>
6. Mizis Yu.A., D'yachkov V.L., Kanishchev V.V. (2022). *Tambovskie lagerya dlya voennoplennykh: istoriya, kontingent, sotsial'no-psikhologicheskie aspekty vzaimootnoshenii vnuti i vovne. 1943–1948 gg.* [Tambov Prisoner of War Camps: History, Contingent, Socio-Psychological Aspects of Relationships Inside and Outside. 1943–1948]. Tambov, LLC “Tambovskii Poligraficheskii Soyuz”, 472 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Канищев Валерий Владимирович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0772-7053>
valcan@mail.ru

Лямин Сергей Константинович, кандидат исторических наук, доцент, и.о. декана факультета истории, мировой политики и социологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-5357-8517>
laomin@mail.ru

Стрекалова Наталья Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9643-5644>
strekalovanv@mail.ru

Поступила в редакцию 07.05.2024

Принята к публикации 29.05.2024

Information about the authors

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

<https://orcid.org/0000-0003-0772-7053>
valcan@mail.ru

Sergey K. Lyamin, PhD (History), Associate Professor, Acting Dean of History, World Politics and Sociology Faculty, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-5357-8517>
laomin@mail.ru

Natalia V. Strekalova, PhD (History), Associate Professor, Head of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9643-5644>
strekalovanv@mail.ru

Received 07.05.2024

Accepted 29.05.2024

Ректорат Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, редакция научного журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» сердечно поздравляют Юрия Александровича с юбилеем! Ваше увлечение и страсть к познанию прошлого действительно невероятны, и Вы выражаете его во всех своих трудах. С Вашей помощью мы можем проникнуться культурой, историей и наследием наших предков! Мы желаем Вам крепкого здоровья и благополучия, а также много творческих успехов в дальнейших исследованиях!