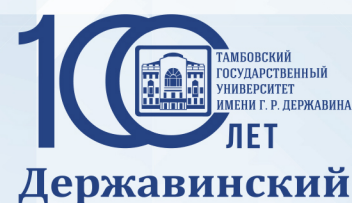


ISSN 1810-0201 (Print)
ISSN 2782-5825 (Online)



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2024
ТОМ 29
№ 4

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



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

СОДЕРЖАНИЕ

888 CONTENTS

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

891 **К.В. Чикризова**

Лингводидактический и междисциплинарный анализ понятия медиация как терминологическая проблема

903 **А.В. Прохоров**

Современные технологии и предметное наполнение курса иностранного языка для будущих медиаспециалистов

913 **М.Н. Евстигнеев**

Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта

927 **Н.А. Гунина**

Формирование гибких навыков в процессе изучения элективной дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации»

939 **С.С. Мурунов**

Компонентный состав лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе

955 **А.А. Беляев**

Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода

973 **М.И. Дашкина, К.П. Захаров, М.А. Солошенко**

Соревнования между малыми группами на занятиях по страноведению как способ повышения мотивации студентов

985 **М.В. Гаврилов**

Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта

999 **Т.И. Скрипникова, А.Г. Геворгян**

Развитие фонетических навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1011 **А.С. Ходаев, Л.Н. Макарова**

Искусственный интеллект и социализация подростков: риски влияния

1022 О.Е. Савельева

Вербальные триггеры положительных эмоций как инструмент формирования эмоционального компонента ценностного отношения школьников к окружающим людям

1034 Н.С. Сорокин

Роль детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

1049 А.Н. Ивлева, О.И. Селиванов

Педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в вузе

1058 Т.П. Бегидова, Е.Ю. Малыш

Социально-педагогическая помощь подросткам с умственной отсталостью

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

1069 А.Г. Топильский

Франкоязычная переводная книга России второй трети XVIII века: особенности репертуара и значение для книжной культуры

1078 А.В. Ассонов

Цензурная работа Агитпропа в прессе Верхней Волги в 1920-х гг.

1087 С.С. Бакарягин

Филиалы Ассоциации художников революционной России: опыт взаимодействия с регионами

1095 В.Н. Бугаев

Деятельность органов госбезопасности СССР по обеспечению общественной безопасности на территории Литвы в межвоенный период

1109 С.С. Квядяев

Формы увековечения исторической памяти о Героях Советского Союза в городской топонимике (на примере улицы комиссара Московского в Тамбове)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

1120 П.Э. Сальников

Военные, политические и социальные аспекты возвращения легионеров в Первую Чехословацкую республику

1133 В.В. Инкин

Британский цифровой архив прессы как источник по истории коллективной памяти участников Первой мировой войны в межвоенный период

1146 М.В. Барави, Д.А. Тарасова

Влияние религиозного многообразия на курдскую идентичность в геополитическом контексте

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, Е.А. Мамонова

Администратор сайта М.И. Филатова

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

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 24199

Подписано в печать 19.09.2024. Дата выхода в свет

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 34,0. Усл. печ. л. 33,0.

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. 272 с. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4>



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

- 891 **Chikrizova K.V.**
Linguodidactic and interdisciplinary analysis of the concept of mediation as a terminological problem
- 903 **Prokhorov A.V.**
Modern technologies and subject content of a foreign language course for future media specialists
- 913 **Evstigneev M.N.**
Thematic control and criteria-based assessment of foreign language writing skills using artificial intelligence technologies
- 927 **Gunina N.A.**
Developing students' soft skills through the elective course "English for cross-cultural communication"
- 939 **Murunov S.S.**
Components of contemporary linguo-methodological competence
- 955 **Beliaev A.A.**
Methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach
- 973 **Dashkina A.I., Zakharov K.P., Soloshenko M.A.**
Competition between small groups of students during Cultural studies classes as means of enhancing their motivation when learning a foreign language
- 985 **Gavrilov M.V.**
Stages of teaching law students to draft international legal documents in English based on artificial intelligence tools
- 999 **Skripnikova T.I., Gevorgyan A.G.**
Development of phonetic skills of students in teaching English in a non-linguistic university

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

- 1011 **Khodaev A.S., Makarova L.N.**
Artificial intelligence and adolescents' socialization: risks of influence
- 1022 **Saveleva O.E.**
Verbal triggers of positive emotions as a tool for forming the emotional component of schoolchildren's value attitude towards other people
- 1034 **Sorokin N.S.**
The role of the child-adult community in the development of adolescents' meaning of life

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

1049 Ivleva A.N., Selivanov O.I.

Pedagogical support of persons with disabilities in physical education classes at university

1058 Begidova T.P., Malyshev E.Yu.

Social and pedagogical assistance to adolescents with intellectual disabilities

NATIONAL HISTORY

1069 Topilsky A.G.

The French-language translated book of Russia of the second third of the 18th century: features of the repertoire and importance for book culture

1078 Assonov A.V.

Censorship of agitprop in the Upper Volga press in the 1920s

1087 Bakaryagin S.S.

The Artists' Association branches of Revolutionary Russia: experience of interaction with regions

1095 Bugaev V.N.

The activities of the USSR State security agencies to ensure public safety in Lithuania during the interwar period

1109 Kvadiaev S.S.

Forms of perpetuating the historical memory of the Heroes of the Soviet Union in urban toponymy (using the example of commissar Moskovsky Street in Tambov)

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

1120 Salnikov P.E.

Military, political, and social implications of the legionnaires repatriation to the First Czechoslovak Republic

1133 Inkin V.V.

The British Digital Press Archive as a source on the history of the collective memory of the First World War participants in the interwar period

1146 Baravi M.V., Tarasova D.A.

The impact of religious diversity on the Kurdish identity within a geopolitical framework

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

Historical Sciences

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

Web-site administrator Maria I. Filatova

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

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 24199

Signed for printing 19.09.2024. Release date

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 34,0. Conv. pr. sheet 33,0.

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

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities, 2024, vol. 29, no. 4, 272 p. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4>



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

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-891-902>



Лингводидактический и междисциплинарный анализ понятия медиация как терминологическая проблема

Ксения Владимировна Чикризова 

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
alex.kseniya16@gmail.com

Актуальность. С выходом в свет обновленных документов Совета Европы CEFR Companion Volume 2018 г. особое внимание уделяется формированию и развитию не только компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, но также четырех видов коммуникативной деятельности, к которым относится медиация. Целью исследования является проведение терминологического анализа понятия «медиация» в междисциплинарном аспекте и с позиции лингводидактики, а также уточнение термина «умение иноязычной медиативной деятельности».

Материалы и методы. Методы исследования включают анализ, обобщение и интерпретацию литературы. Материалом для исследования послужили научные труды зарубежных и отечественных ученых в таких областях, как юриспруденция и право, философия, социальная философия, философия религии, конфликтология, психология, рефлексивная психология, культурно-историческая психология, менеджмент, социология, лингвистика, перевод и переводоведение, педагогика, а также лингводидактика.

Результаты исследования. Понятие «медиация» проанализировано в различных областях научного знания. Уточнена терминология на русском языке для трех видов иноязычной медиативной деятельности согласно CEFR Companion Volume 2018 г.

Выводы. В большинстве научных областей медиация рассматривается как процедура, включающая три стороны: две стороны, находящиеся в конфликте, и одну сторону, выступающую в роли нейтрального посредника (медиатора). Однако в контексте методики обучения иностранным языкам акцент смещается на то, что любой обучающийся, обладающий развитыми умениями иноязычной медиативной деятельности, может самостоятельно выступать в роли медиатора с любым собеседником или группой собеседников.

Ключевые слова: медиация, медиатор, иноязычная медиативная деятельность, модусы мышления, лингводидактический анализ, междисциплинарный анализ, терминологический анализ

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Чикризова К.В. Лингводидактический и междисциплинарный анализ понятия медиация как терминологическая проблема // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 891-902. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-891-902>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-891-902>

Linguodidactic and interdisciplinary analysis of the concept of mediation as a terminological problem

Kseniia V. Chikrizova 

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
alex.kseniya16@gmail.com

Importance. CEFR Companion Volume 2018 pays special attention to the development of four modes of communication (including mediation) along with the formation of communicative competence. The purpose of this research is to conduct an interdisciplinary analysis of the term “mediation” as well as to clarify this term in the Russian language.

Materials and Methods. Research methods include analysis and interpretation of literature. The research materials are literature review of foreign and Russian scientists in the field of jurisprudence and law, philosophy, philosophy of religion, social philosophy, sociology, management, psychology, reflexive psychology, cultural-historical psychology, conflictology, linguistics, pedagogy, translation and translation studies, as well as linguodidactics.

Result and Discussion. The concept of “mediation” is analyzed in various fields. The terminology in Russian for three types of mediation activities is clarified according to the CEFR Companion Volume 2018.

Conclusion. In most scientific fields, mediation is viewed as a procedure involving three parties: two parties in conflict and one party acting as a neutral intermediary (mediator). However, in methodology of teaching foreign languages, the emphasis shifts to the fact that any student while developing his/her communicative competence, mastering four modes of communication, including mediation, can independently act as a mediator with any interlocutor or group of interlocutors.

Keywords: mediation, mediator, foreign language mediation activity, modes of thinking, linguodidactic analysis, interdisciplinary analysis, terminological analysis

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Chikrizova, K.V. (2024). Linguodidactic and interdisciplinary analysis of the concept of mediation as a terminological problem. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 891-902. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-891-902>

АКТУАЛЬНОСТЬ

С выходом в свет обновленных документов Совета Европы CEFR Companion Volume 2018 особое внимание уделяется формированию и развитию не только компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, но также четырех видов коммуникативной деятельности, к которым относится медиация. Целью исследования является проведение терминологического анализа понятия медиация в междисциплинарном аспекте и с позиции лингводидактики, а также уточнение термина «умение иноязычной медиативной деятельности».

Термин «медиация» в наиболее широкой трактовке обозначает «процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую»¹. Медиация в современном мире приобретает важное значение ввиду быстрого развития всех сфер жизни общества, а также в связи с рядом проблем, возникающих на почве непонимания в поликультурном пространстве [1]. Ряд исследователей отмечают, что медиация на настоящем этапе является фундаментальной особенностью общения, которое основано на сотрудничестве и учете потребностей других [2–4].

В настоящий момент медиация не является предметом системных исследований в российской лингводидактике. К тому же за счет того, что к 2024 г. пока еще не опубликована русскоязычная версия документа CEFR Companion Volume 2018², в отечественных исследованиях в области языкового образования наблюдается терминологическая нестабильность при использовании терминов «медиация» и «умения иноязычной медиативной деятельности».

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 133.

² Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with new descriptors. 2018. P. 235. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed: 20.04.2024).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель исследования определила методы исследования: анализ, обобщение литературы. Материалом для исследования послужили научные труды зарубежных и отечественных ученых в таких областях, как юриспруденция и право, философия, социальная философия, философия религии, конфликтология, психология, рефлексивная психология, культурно-историческая психология, менеджмент, социология, лингвистика, перевод и переводоведение, педагогика, а также лингводидактика.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Междисциплинарный анализ понятия медиация. Для того чтобы уточнить терминологию в области обучения иностранным языкам, представляется целесообразным вначале обратиться к междисциплинарному пониманию феномена медиация. Медиация является многогранным понятием и встречается в различных областях научного знания, таких как юриспруденция и право, философия, социальная философия, философия религии, конфликтология, психология, рефлексивная психология, культурно-историческая психология, менеджмент, социология, лингвистика, перевод и переводоведение, педагогика, а также лингводидактика. Проведенный анализ научной литературы по выделенным направлениям позволил обобщить понимание термина «медиация» в междисциплинарном контексте и обозначить акцент понимания медиации в каждом из данных областей научного знания.

В юриспруденции и праве, менеджменте и педагогике важна правовая и регулирующая составляющая.

Изначально понятие медиации впервые появилось в юридической сфере, где оно определяется как стратегия разрешения конфликтов путем привлечения нейтральной третьей стороны (медиатора), чья задача состоит в обнаружении общих интересов кон-

фликтующих сторон и достижении согласия между ними [5–7]. Научные исследования выделяют несколько основополагающих принципов медиации: нейтральность, добровольность, конфиденциальность и равноправие сторон³.

Выделяют несколько моделей медиации: медиация, направленная на решение проблемы, классическая медиация, трансформирующая медиация, экосистемная медиация, фасилитативная медиация и оценочная медиация [6]. Наибольший интерес для лингводидактики представляют фасилитативная и трансформирующая модели медиации.

Фасилитативная медиация подразумевает, что решение конфликта достигается через его понимание, и большая часть полномочий передается участникам конфликта для принятия решений. Трансформирующая медиация, в свою очередь, не только направлена на решение текущей проблемы, но и на изменение отношения сторон к конфликту и друг к другу. Поэтому, по мнению некоторых исследователей, трансформирующая медиация способствует изменению личностных характеристик конфликтующих сторон, что влияет на разрешение конфликта и их способность избегать подобных ситуаций в будущем [7].

В области менеджмента, бизнеса и управления персоналом термин медиация используется как процедура для разрешения конфликтов и споров [8–13]. Однако также выделяется необходимость обладания у руководителей и сотрудников определенными умениями медиативной деятельности для решения конфликтных ситуаций [14; 15]. Такое понимание медиации как инструмента не только для разрешения конфликтов, но и для развития умений медиативной деятельности с целью предотвращения конфликтов также находит отражение в лингводидактике.

Тема медиации в педагогических исследованиях развивается в трех ключевых направлениях: 1) задействование процедуры медиации для разрешения межличностных

конфликтов между всеми участниками учебного процесса; 2) развитие умений медиативной деятельности у учителей и преподавателей для предотвращения конфликтов среди обучающихся; 3) развитие умений медиативной деятельности среди обучающихся для разрешения конфликтов между собой.

Процедура медиации в педагогических исследованиях имеет много общего с областью юриспруденции, так как нормативные документы и рекомендации включают те же принципы и этапы реализации процедуры медиации.

Следующий блок дисциплин включает психологию, культурно-историческую психологию, рефлексивную психологию и конфликтологию, где понятие медиации рассматривается с личностной, социальной и когнитивной точек зрения.

В культурно-исторической психологии, основанной на работах Л.С. Выготского, ключевым понятием является «опосредование». Когнитивные процессы, проявленные в высших психических функциях, формируются и развиваются взаимосвязанно и под воздействием культурно-исторической среды. Язык и речь выступают как посредники в развитии других психических функций, оказывая влияние на когнитивные процессы. Хотя сам Л.С. Выготский не использует термин «медиация», зарубежные источники, опираясь на его теории, употребляют термины “mediation” и “mediated” [16].

М. Коул, продолжая идеи Л.С. Выготского, раскрывает идею о том, что не только язык и речь опосредуют развитие мышления, но также и культурно-историческая среда, в которой находится индивид. М. Коул связывает понятия «опосредствование» и «деятельность», а также «медиация» и «артефакт». Культура представляется как набор артефактов, что также влияет на развитие мышления и других когнитивных процессов⁴. Следовательно, в данном понимании медиации медиативные процессы происходят внутри человека на уровне соз-

³ Hill G., Hill K. The People's Law Dictionary // Dictionary.Law.com. URL: <https://dictionary.law.com/Default.aspx?selected=1233> (accessed: 20.04.2024).

⁴ Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997. 131 с.

нения, развития речи и мышления, однако сам человек не выступает в роли медиатора.

В современной психологии медиация предполагает активное и осознанное участие человека в процессе разрешения конфликтов. Медиация в данной области определяется как «последовательное и целенаправленное развитие ситуации, при которой меняется ментальность и поведение человека» [17, с. 158]. Важным аспектом в психологическом анализе медиации является личность медиатора. Следующие личные качества выделяются как необходимые для медиатора: умение анализировать и излагать мысли, управлять эмоциями, гибкость мышления и поведения, доброжелательность, настойчивость, терпимость к критике и умение работать в агрессивной среде [17].

При исследовании медиации в области конфликтологии основное внимание уделяется процедуре медиации, ее структуре, а также различным стратегиям и техникам медиации и медиативного мышления. Медиация рассматривается как последовательный процесс с определенными этапами: вступительное слово, презентация сторон, дискуссия, работа медиатора с каждой стороной, подготовка проекта соглашения и завершение медиации⁵. Техника активного слушания, включая эхо-повтор, перефразирование, развитие идеи и резюмирование, играет важную роль в процессе медиации, помогая контролировать понимание сторонами друг друга и создавая условия для конструктивного разрешения конфликта.

Выделяются также модусы мышления, которые определяют режимы мышления индивида и его способность адаптироваться к разным ситуациям. Шесть модусов мышления, основанных на концепции шести шляп мышления Э. де Боно, включают описательный, эмоциональный, модус критичности, модус положительного состояния, креативный и рефлексивный модусы⁶. Умение по-

нимать данные режимы мышления и умение переключаться между ними являются важными для медиаторов и способствуют более эффективному разрешению конфликтов.

С точки зрения рефлексивной психологии, медиация рассматривается как система рефлексивных техник, применяемых в конфликтных переговорах с посредничеством независимого медиатора [18]. Этот процесс включает в себя самоанализ спорящими сторонами возникших противоречий, выработку совместного решения и создание соглашений. В данной области выделяются следующие рефлексивные техники медиатора: рефлексивные вопросы, циркулярный опрос, конструктивные вопросы, рефлексивная команда и феноменологическое слушание. Некоторые из перечисленных техник могут быть полезными и для развития умений иноязычной медиативной деятельности на занятиях по иностранному языку.

Следующим блоком дисциплин, анализирующих понятие медиация, являются философия, философия религии и социальная философия, для которых важным моментом является толерантность и терпимость к другим.

Происходящее от латинского *medius* понятие медиации означает «находящийся посередине». В философском контексте медиация интерпретируется с учетом принципа срединности и часто представлена в форме триады, где третий элемент объединяет крайности первых двух. Философское понимание медиации часто рассматривается в двух аспектах: как инструмент развития мышления и как отношение человека к себе и окружающему миру.

В контексте философии религии медиация часто связывается с примирением. Важным аспектом является медиативное мышление, которое отличается от осевого мышления тем, что позволяет отказаться от полярности и позволяет мыслить компромиссно [19]. В исследованиях по философии религии [20] также отмечается важность толерантного отношения как к собеседнику, так и ко всему иному, отличному от привычного для

⁵ Аллаhverдова О.В., Карпенко А.Д. Методическое пособие посредников-медиаторов. СПб., 2005. 120 с.

⁶ Де Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб., 1997. 256 с.

собеседника, что представляется также актуальным с позиции лингводидактики.

В области социальной философии и социологии терминологическая пара «инверсия и медиация» рассматривается как культурная дуальная оппозиция, влияющая на мышление. Инверсионный подход характеризуется оперированием готовыми результатами мышления и решением проблем на основе накопленного культурного багажа, тогда как медиативный тип мышления приводит к выработке новых идей [21].

В следующем блоке дисциплин: лингвистике, переводе и переводоведении очевиден дискурсивный акцент в понятии термина медиация.

Исследования в области лингвистики представляют медиацию как дискурсивное явление, которое предполагает коммуникативное взаимодействие и возникает в контексте конфликтного потенциала. При этом основой для конфликтов в общении служат различные мотивы, цели и ценности [22]. Кроме того, взаимодействие коммуникантов осложняется их принадлежностью к разным лингвокультурам.

В исследованиях А.Г. Чернышенко медиация определяется как особый вид дискурса, при котором используются определенные стратегии для достижения основной коммуникативной задачи. Выделяют три вида стратегий дискурса медиации: когнитивные (направленные на анализ последовательности речевых актов для достижения коммуникативной цели), коммуникативные (для оптимальной реализации коммуникативных намерений говорящего) и прагматические (для реализации личных установок коммуникантов, структурирование речи и выбор специальных языковых средств) [23]. Для развития умений иноязычной медиативной деятельности интерес представляют большая часть коммуникативных и прагматических стратегий и их выражение средствами изучаемого языка.

В контексте исследований по переводу и переводоведению медиация определяется как форма взаимодействия между говорящими с

целью передачи информации от коммуниканта к реципиенту, включающая трансформацию как формальных, так и содержательных аспектов. Основной задачей медиатора является адаптация передаваемой информации для максимального понимания реципиентом. В контексте переводоведения термин «языковое посредничество», введенный О. Каде и перенятый В.Н. Комиссаровым и Л.К. Латышевым⁷, используется чаще, чем термин медиация. По мнению Н.В. Комиссарова, переводчик выполняет роль языкового посредника, передавая информацию на иностранный язык для участников коммуникации⁸.

Т.Б. Косарева выделяет две формы языкового посредничества: перевод и адаптивное транскодирование. Переводчик при переводе стремится максимально точно передать текст с одного языка на другой, в то время как адаптивное транскодирование предполагает адаптацию текста под конкретные нужды или контекст [24].

Таким образом, мы видим, что медиация – многогранное и междисциплинарное понятие, которое имеет разные оттенки его трактовки в зависимости от предметной области, к которой она относится.

2. Понятие медиация в лингводидактике и уточнение терминологии. В лингводидактике отмечаются свои особенности понимания термина медиация. Сам термин «коммуникативный вид деятельности», к которым относится медиация, согласно В.В. Сафоновой, в понятийном плане значительно шире, чем термин «вид речевой деятельности». Последний концентрирует внимание преимущественно на вербальных средствах разных видов речевой деятельности как объекта обучения, в то время как термин «вид коммуникативной деятельности» уже ориентирует на необходимость обучения

⁷ Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу. М.: Рема, 1997. 111 с.; Латышев Л.К. Перевод, проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988. 224 с.

⁸ Комиссаров В.Н. Теоретические основы методики обучения переводу.

как вербальным, так и невербальным средствам иноязычного общения» [3, с. 181].

Именно эти виды коммуникативной деятельности «составляют современное концептуальное ядро, и в этих терминах осуществляется решение общетеоретических и прикладных задач многоуровневого коммуникативного образования, билингвального и плюрикультурного по своей сути, и оценки качества в общеевропейской лингводидактике» [3, с. 181].

Как отмечается в документе Совета Европы “Developing Illustrative Descriptors of Aspect of Mediation”, переход от четырех видов речевой деятельности к четырем видам коммуникативной деятельности подразумевает более серьезный шаг, нежели просто добавление одного «умения». Этот шаг является признанием уникальной роли социального измерения (с англ. *social dimension*) в изучении иностранного языка. В соответствии с динамическим характером формирования общего решения, медиация подчеркивает связь между индивидуальными особенностями личности и социальным фактором в процессе изучения иностранного языка⁹.

При обновлении общеевропейских дескрипторов и оценочных шкал в 2018 г. содержание термина «медиация» было расширено по сравнению с версией CEFR 2001 г.¹⁰ Это произошло путем включения кроме двуязычных (переводческих) умений, одноязычных (социокультурных интерпретативных и интерактивных) умений в арсенал культурного медиатора, чья деятельность становится более важной в условиях возникновения коммуникативных сбоев и необходимости преодоления коммуникативных (включая социокультурные) барьеров, проистекающих из культурных различий в ценностях, образах жизни и стилях общения среди участников общения. Данное понимание иноязычной медиативной деятельности обеспечивает бо-

лее эффективное отображение комплексной природы коммуникации, поскольку она учитывает соотношение смысла речевого обмена и деятельности человека, что способствует улучшению способности и готовности к эффективному взаимодействию в современном социокультурном контексте.

Говоря подробнее о терминологии, следует вначале остановиться на описании структуры иноязычной медиативной деятельности. Согласно схеме структуры иноязычной медиативной деятельности CEFR Companion Volume 2018¹¹ понятие медиация состоит из двух ключевых составляющих: “mediation activities” и “mediation strategies”, то есть иноязычная медиативная деятельность, которая в свою очередь состоит из трех видов, и медиативные стратегии.

Три вида иноязычной медиативной деятельности представлены в виде дескрипторов и оценочных шкал от уровня A1 до C1. Именно данные три вида иноязычной медиативной деятельности, а также их составляющие и формируют умения иноязычной медиативной деятельности, которые необходимо развивать сегодня у обучающихся наравне с компонентами иноязычной коммуникативной компетенции.

При этом анализ научных работ в области лингводидактики показал терминологическую нестабильность при отсылке к умениям, которые необходимо развивать у обучающихся в связи с понятием медиация. В табл. 1 приведены результаты проведенного анализа и представлены различные термины для трех видов иноязычной медиативной деятельности по CEFR Companion Volume 2018.

Из табл. 1 видно, что исследователи описывают отличительные черты трех видов иноязычной медиативной деятельности, сохранив при этом термин «медиация». Однако, согласно схеме структуры иноязычной медиативной компетенции и стратегий CEFR Companion Volume 2018¹², как мы подчеркивали

⁹ Council of Europe. Developing Illustrative Descriptors of aspect of Mediation. 2016. 105 p.

¹⁰ Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. 260 p.

¹¹ Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with new descriptors. P. 100.

¹² Ibid. P. 100.

Варианты перевода терминов иноязычной медиативной деятельности

Таблица 1

Table 1

Translation options for mediation terms

Англоязычный термин	Перевод на русский язык
Mediating a text	1) текстообразующая медиация [3]; 2) медиация текста [2; 25–28]
Mediating concepts	1) понятийно-регулятивная медиация [3]; 2) медиация при формировании концептов [27]; 3) медиация идей/значений [26]; 4) медиация при решении концептуальных задач [2]; 5) медиация концепций [25]; 6) медиация идей/концептов [28]
Mediating communication	1) коммуникативно-регулятивная медиация [3]; 2) медиация при коммуникации [27]; 3) медиация коммуникации [25]; 4) медиация взаимоотношений [26]; 5) медиация в процессе коммуникации [28]

Источник: составлено авторами.
Source: compiled by the authors.

ранее, медиация делится на “mediation activities” и “mediation strategies”. В связи с этим представляется целесообразным включить в перевод на русский язык слово «деятельность» при переводе с английского языка, так как сам термин «медиация» представляет собой многогранное и междисциплинарное понятие, которое понимается по-разному в зависимости от области научного знания. В то время как термин «медиативная деятельность» указывает более точно на различные виды деятельности, которые реализуются в лингводидактических целях при обучении и изучении иностранного языка.

Более того, чтобы точнее указать на то, что данная медиативная деятельность будет осуществляться средствами иностранного языка, следует также добавить к термину компонент «иноязычная».

Таким образом, на наш взгляд, наиболее точно идею медиации, согласно дескрипторам CEFR Companion Volume 2018, будут отражать следующие понятия на русском языке: *иноязычная медиативная деятельность при работе с текстами* для английского термина “mediating a text”; *иноязычная медиативная деятельность при решении*

концептуальных задач для английского термина “mediating concepts” и *иноязычная медиативная деятельность в процессе коммуникации* для английского термина “mediating communication”.

ВЫВОДЫ

Иностранный язык является проводником в диалоге культур и позволяет развивать сотрудничество между людьми, говорящими на разных языках. Развитие умений иноязычной медиативной деятельности сегодня является неотъемлемой частью содержания обучения, о чем свидетельствуют дескрипторы иноязычной медиативной деятельности и стратегий документа.

Из анализа понимания медиации в междисциплинарном контексте становится очевидным, что в большинстве научных областей медиация рассматривается как процедура, включающая три стороны: две стороны, находящиеся в конфликте, и одну сторону, выступающую в роли нейтрального посредника (медиатора). Однако в контексте методики обучения иностранным языкам акцент смещается на то, что любой

обучающийся, обладающий развитыми умениями иноязычной медиативной деятельности, может самостоятельно выступать в роли медиатора с любым собеседником или группой собеседников.

Данное исследование перспективно с точки зрения использования предложенных терминов по трем видам иноязычной ме-

диативной деятельности для решения проблемы терминологической нестабильности в области обучения иноязычной медиативной деятельности. Перспективой дальнейших исследований в данной области является определение номенклатуры макро- и микроумений иноязычной медиативной деятельности.

Список источников

1. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Андронникова О.О. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. 2020. № 5. С. 413-428. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.29>, <https://elibrary.ru/srttos>
2. Ланкина О.Ю. Содержание понятия «медиация» в обучении иностранным языкам // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 2. С. 175-184. <https://elibrary.ru/xtaxrb>
3. Сафонова В.В. Лингвокультурная медиация как стратегическое общеевропейское направление в развитии современного языкового образования // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сб. науч. тр. М.: КДУ, Университетская книга, 2018. С. 179-183. <https://elibrary.ru/xrbtfr>
4. Вавилина Т.А., Привалова Е.В. Формирование медиативной компетенции на уроках иностранного языка у учащихся основной общей школы // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 3. С. 89-96. <https://elibrary.ru/suefmy>
5. Игнатович А.В., Попов П.П. Медиация: словарь терминов // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. № 1. С. 101-181. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2022-5-1-101-181>, <https://elibrary.ru/nezagw>
6. Чуприс А.С. Модели медиации в условиях образовательных учреждений // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016. № 2. С. 108-113. <https://elibrary.ru/whgwyx>
7. Буш Р., Фолджер Дж. Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту. Киев: Изд-во Захаренко В.А., 2007. 264 с.
8. Попов П.П., Гапченко В.С., Литвинов К.А. Медиация в разрешении производственных конфликтов (на примере ресурсоснабжающей организации – энергосбытовой компании) // Педагогика: история, перспективы. 2020. № 3. С. 56-73. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73>, <https://elibrary.ru/enjtnr>
9. Ярычев Н.У., Анзорова А.У. Педагогические принципы повышения мотивации профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 4. С. 5-15. <https://elibrary.ru/uoldwt>
10. Гурьева Д.А., Дремова Ю.Г. Основная терминология в управлении конфликтами в организации // Евразийский научный журнал. 2017. № 3. С. 227-228. <https://elibrary.ru/yjugsr>
11. Адонина Л.В., Вишнякова А.В., Кузема Т.Б., ШUTOва О.А. Фасилитация как средство профилактики синдрома «эмоционального выгорания» и устранения педагогических конфликтов // E-Scio. 2020. № 10. С. 1-8. <https://elibrary.ru/mwuums>
12. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 4. С. 92-108. <https://elibrary.ru/tounhv>
13. Дюжиков С.А., Нор-Аревян О.А. Проблемы и перспективы применения медиации в современных управленческих практиках // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 7. С. 18-25. <https://elibrary.ru/felxai>
14. Соловьева С.В. Медиативный подход к договороспособности российского общества // Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 3-2. С. 188-191. <https://elibrary.ru/rtefxl>
15. Целютина Т.В., Ковалевская В.В. Современные HR-инструменты: индивидуальный выбор менеджера стратегий управления конфликтами // Перспективы науки и образования. 2015. № 1. С. 140-143. <https://elibrary.ru/tkluvd>
16. Daniels H. Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze // History of the Human Sciences. 2015. № 28 (2). P. 34-50. <https://doi.org/10.1177/0952695114559994>

17. Аллавердова О.В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 2-1. С. 151-159. <https://elibrary.ru/iayoud>
18. Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии // Психология. Журнал ВШЭ. 2008. № 1. С. 121-138. <https://elibrary.ru/jwmcvn>
19. Давыдов А.П. Россия в поисках своей «середины» (медиационный ракурс) // Вопросы социальной теории. 2019. № 11. С. 100-109. <https://doi.org/10.30936/2227-7951-2019-11-100-109>, <https://elibrary.ru/nopxhd>
20. Рыжова Н.И., Громова О.Н. Актуализация медиационной деятельности специалистов социально-образовательной сферы в условиях цифровизации // Человек и образование. 2021. № 2. С. 24-31. <https://elibrary.ru/svbbgt>
21. Ахизер А.С. Специфика исторического пути России // Дружба народов. 1995. № 1. С. 113-128. <https://elibrary.ru/tjwkbx>
22. Куликова Л.В., Прохорова О.А. Исследовательские подходы к дискурсу медиации в фокусе междисциплинарности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-2. С. 100-104. <https://elibrary.ru/vjuiwj>
23. Чернышенко А.Г. Специфика дискурсивных стратегий. Стратегии дискурса медиации // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. Пятигорск, 2014. № 7. С. 113-119. <https://elibrary.ru/rytxdj>
24. Косарева Т.Б. Как научиться переводить юридические документы? М.: Ленанд, 2024. 112 с.
25. Корнев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Rhema. Ре-ма. 2023. № 3. С. 97-121. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-97-121>, <https://elibrary.ru/crcequ>
26. Бетретдинова И.К. Медиация в обучении иностранному языку в вузе // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: сб. ст. 4 Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2020. С. 119-121. <https://elibrary.ru/xglowy>
27. Плеханова Ю.В., Степанова М.А. Медиативные технологии в иноязычном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 5. Ст. 7. <https://elibrary.ru/ujxoxv>
28. Павлов А.В. Структура медиативных умений студентов-бакалавров, специализирующихся в сфере лингводидактики // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. Ст. 43. <https://elibrary.ru/nyrils>

References

1. Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Andronnikova O.O. (2020). Formation of mediation competence of participants in the educational space of the Krasnoyarsk territory in the Siberian Federal University. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5, pp. 413-428. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.29>, <https://elibrary.ru/srttos>
2. Lankina O.Yu. (2018). The content of the concept of “mediation” in teaching foreign languages. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 2, pp. 175-184. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xtaxrb>
3. Safonova V.V. (2018). Linguocultural mediation as a strategic pan-European direction in the development of modern language education. *Yazyk. Kul'tura. Perevod. Kommunikatsiya = Language. Culture. Translation. Communication*. Moscow, KDU, Universitetskaya kniga Publ., pp. 179-183. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xrbtfr>
4. Vavilina T.A., Privalova E.V. (2019). Developing of mediative competence at foreign language lessons among students in the secondary school. *Evrasiiskii gumanitarnyi zhurnal = Eurasian Humanitarian Journal*, no. 3, pp. 89-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/suefmy>
5. Ignatovich A.V., Popov P.P. (2022). Mediation: glossary of terms. *Pedagogika: istoriya, perspektivy = Pedagogy: History, Prospects*, vol. 5, no. 1, pp. 101-181. (In Russ.) <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2022-5-1-101-181>, <https://elibrary.ru/nezagw>
6. Chupris A.S. (2016). Mediation models in education. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya = Vestnik IKBFU. Philology, Pedagogy, Psychology*, no. 2, pp. 108-113. (In Russ.) <https://elibrary.ru/whgwyx>

7. Bush R., Foldzher Dzh. (2007). *What Mediation Can Do: A Transformative Approach to Conflict*. Kiev, Zakharenko V.A. Publ., 264 p. (In Russ.)
8. Popov P.P., Gapchenko V.S., Litvinov K.A. (2020). Mediation in resolving industrial conflicts (on the example of a resource supplying organization – an energy sales company). *Pedagogika: istoriya, perspektivy = Pedagogy: History, Prospects*, no. 3, pp. 56-73. (In Russ.) <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-3-56-73>, <https://elibrary.ru/enjtnr>
9. Yarychev N.U., Anzorova A.U. (2020). Pedagogical principles of increasing motivation of professional development of heads of general educational organizations. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov = Scientific Support of a System of Advanced*, no. 4, pp. 5-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uoldwt>
10. Gur'eva D.A., Dremova Yu.G. (2017). Basic Terminology in conflict management in organizations. *Evrasiiskii nauchnyi zhurnal = Eurasian Scientific Journal*, no. 3, pp. 227-228. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yjugsr>
11. Adonina L.V., Vishnyakova A.V., Kuzema T.B., Shutova O.A. (2020). Facilitation as a means of preventing the syndrome of “emotional burnout” and eliminating pedagogical conflicts. *E-Scio*, no. 10, pp. 1-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mwuums>
12. Bazarov T.Yu. (2013). Business education: development organizations or business development? *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, vol. 3, no. 4, pp. 92-108. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tounhv>
13. Dyuzhikov S.A., Nor-Arevyan O.A. (2019). Problems and prospects of mediation in modern management practices. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya = Social and Humanitarian Knowledge*, no. 7, pp. 18-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/felxai>
14. Solov'eva S.V. (2013). Mediative approach to negotiability of the Russian society. *Vestnik nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no. 3-2, pp. 188-191. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtefxl>
15. Tselyutina T.V., Kovalevskaya V.V. (2015). Modern HR-tools: individual choice manager conflict management policy. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1, pp. 140-143. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tkluvd>
16. Daniels H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, no. 28 (2), pp. 34-50. <https://doi.org/10.1177/0952695114559994>
17. Allakhverdova O.V. (2007). Mediation as a social psychological phenomenon. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya, politologiya, sotsiologiya, psikhologiya, pravo, mezhdunarodnye otnosheniya = Vestnik of Saint Petersburg State University. Series 6. Philosophy, Political Science, Sociology, Psychology, Law, International Relations*, no. 2-1, pp. 151-159. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iayoud>
18. Pokhmelnina G.F., Semenov I.N. (2008). Reflective technologies of mediation in modern foreign applied psychology. *Psikhologiya. Zhurnal VSHEH = Psychology. Journal of Higher School of Economics*, no. 1, pp. 121-138. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jwmcvn>
19. Davydov A.P. (2019). Russia in search of its “middle” (mediatory perspective). *Voprosy sotsial'noi teorii = Issues of Social Theory*, no. 11, pp. 100-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.30936/2227-7951-2019-11-100-109>, <https://elibrary.ru/nopxhd>
20. Ryzhova N.I., Gromova O.N. (2021). Updating mediation activities of social and educational sphere specialists in the context of digitalization. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, no. 2, pp. 24-31. (In Russ.) <https://elibrary.ru/svbbgt>
21. Akhiezer A.S. (1995). The specifics of Russia's historical path. *Druzhba narodov*, no. 1, pp. 113-128. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tjwkbx>
22. Kulikova L.V., Prokhorova O.A. (2016). Research approaches to the mediation discourse through the prism of interdisciplinarity. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 2-2, pp. 100-104. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vjuivj>
23. Chernyshenko A.G. (2014). Specificity of discursive strategies. Strategies of mediation discourse. *Professional'naya kommunikatsiya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki = Professional Communication: Current Issues of Linguistics and Methodology*. Pyatigorsk, no. 7, pp. 113-119. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rytxdj>
24. Kosareva T.B. (2024). *Kak nauchit'sya perevodit' yuridicheskie dokumenty?* Moscow, Lenand Publ., 112 p. (In Russ.)

25. Korenev A.A. (2023). Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education. *Rhema*, no. 3, pp. 97-121. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-97-121>, <https://elibrary.ru/crcequ>
26. Betretdinova I.K. (2020). Mediation in teaching foreign languages at the university. *Sbornik statei 4 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy"* = *Collection of Works from the 4th International Scientific and Practical Conference "New Impetus for Development: Issues of Scientific Research"*. Saratov, pp. 119-121. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xglowy>
27. Plekhanova Yu.V., Stepanova M.A. (2021). Mediation strategies in foreign language education. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 5, art. 7. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ujxoxv>
28. Pavlov A.V. (2021). Mediation skills structure of bachelor students belonging to linguodidactics field. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* = *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no. 2, art. 43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nyrils>

Информация об авторе

Чикризова Ксения Владимировна, специалист по учебно-методической работе 2 категории кафедры теории преподавания иностранных языков, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-0413-153X>
Alex.kseniya16@gmail.com

Поступила в редакцию 23.05.2024
Одобрена после рецензирования 15.08.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Kseniia V. Chikrizova, Specialist in Educational and Methodological Work of the 2nd Category of Theory of Teaching Foreign Languages Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-0413-153X>
Alex.kseniya16@gmail.com

Received 23.05.2024
Approved 15.08.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-903-912>



Современные технологии и предметное наполнение курса иностранного языка для 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. Предметно-языковой интегрированный подход считается относительно новым в сфере методики преподавания иностранных языков. Он преследует двойную цель, связанную с формированием навыков профессионального общения на иностранном языке (формированием коммуникативной и профессиональных компетенций). Применение предметно-языкового интегрированного подхода встречает ряд ограничений, которые касаются педагогов и обучающихся. Во-первых, уровень подготовки учащихся должен соответствовать уровню В1-В2. Во-вторых, уровень подготовки педагогов должен объединять преподавание иностранного языка с преподаванием профильного содержания. Потенциал предметно-языкового интегрированного подхода в преподавании иностранных языков уже получил применение и оценку эффективности при подготовке будущих врачей, юристов, специалистов аграрной сферы.

Методы исследования. Предметно-языковой интегрированный подход может быть встроен в языковую подготовку будущих специалистов медиасферы (направления подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации»). Профессиональный компонент курса связан не только с тематическим содержанием занятий, но и с возможностью использования современных технологий (например, возможностями технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности) в разработке медиапродуктов в рамках учебного курса с их последующим обсуждением на изучаемом языке.

Результаты исследования. Предметно-языковой интегрированный подход обладает очевидным потенциалом при языковой подготовке будущих медиаспециалистов (направления подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации»). Профильное предметное содержание курса, а также задействованные технологии и инструменты, применяемые в практике медиаспециалистов при разработке медиапродуктов и рекламных продуктов, наряду с языковыми компетенциями позволяют сформировать профессиональные компетенции.

Выводы. Перспективы работы состоят в дальнейшем изучении потенциала интегрированного подхода в обучении будущих медиаспециалистов. Научный интерес представляет определение специфических речевых умений иноязычного взаимодействия в профессиональной сфере речевого общения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, медиакоммуникации, медиапотребление, обучение иностранному языку, искусственный интеллект, виртуальная реальность, дополненная реальность

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Прохоров А.В. Современные технологии и предметное наполнение курса иностранного языка для будущих медиаспециалистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 903-912. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-903-912>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-903-912>

Modern technologies and subject content of a foreign language course for future media specialists

Andrey V. Prokhorov 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

proh_and@rambler.ru

Importance. The subject-language integrated approach is relatively new in the field of foreign language teaching methods. It pursues a dual goal related to the formation of professional communication skills in a foreign language (the formation of communicative and professional competencies). The application of the subject-language integrated approach faces several challenges related to both teachers and students. Firstly, the level of training of students should correspond to the B1-B2 level. Secondly, the level of teacher training should combine the foreign language teaching with the specialized content teaching. The potential of the subject-language integrated approach in teaching foreign languages has already been applied and evaluated in the future doctors training, lawyers, and agricultural specialists.

Research Methods. The subject-language integrated approach can be incorporated into the language training for future professionals in the media sphere (areas of training “Journalism”, “Advertising and Public Relations”, “Media Communications”). The professional component of the course is related not only to the thematic content of the classes, but also to the possibility of using modern technologies (for example, the artificial intelligence capabilities, virtual and augmented reality technologies) in the media products development within the framework of the training course with their subsequent discussion in the language being studied.

Research Results. The subject-language integrated approach has obvious potential in the language training of future media specialists (areas of study “Journalism”, “Advertising and Public Relations”, “Media Communications”). The specialized subject content of the course, as well as the technologies and tools used in the practice of media specialists in the media products and advertising products development, along with language competencies, allow the formation of professional competencies.

Conclusions. The aim of the research is to further investigate the potential of an integrated approach to the training of future media professionals. Of particular interest to the study is the identification of specific speech skills required for effective foreign language communication in the speech interaction professional sphere.

Keywords: subject-language integrated learning, media communications, media consumption, foreign language teaching, artificial intelligence, virtual reality, augmented reality

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declare no conflict of interest.

For citation: Prokhorov, A.V. (2024). Modern technologies and subject content of a foreign language course for future media specialists. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 903-912. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-903-912>

АКТУАЛЬНОСТЬ

К числу актуальных подходов в преподавании иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки является предметно-языковое интегрированное обучение. Суть предметно-языкового интегрированного обучения заключается в том, что «в ходе одного интегрированного курса студенты овладевают одновременно и профессиональным иностранным языком, и профильной дисциплиной или специальностью» [1, с. 21]. Данный подход представляется целесообразным при наполнении курса иностранного языка для будущих медиаспециалистов (речь идет о направлениях подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации»). Реализация подобного курса предполагает наличие у педагога «иноязычной коммуникативной компетенции, компетенции в сфере профильной специальности, компетенции в методике обучения иностранному языку и профильной специальности» [1, с. 21].

Важно обозначить отличия предметно-языкового интегрированного подхода от более распространенного и детально описанного в специальной литературе подхода – «иностранного языка для специальных целей». Предметно-языковой интегрированный подход ориентирован на обучающихся с уровнем языковой подготовки B1-B2, в то время как «иностранного языка для специальных целей» подойдет для обучающихся с более низким уровнем владения (A1-A2). Существенным ограничивающим фактором для реализации предметно-языкового интегрированного подхода выступает проблема подготовки преподавательских кадров, которые наряду с преподаванием иностранного языка обладают необходимой подготовкой для

преподавания профильного предметного содержания.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках настоящего исследования мы опираемся на сложившийся опыт и существующую рефлексию относительно потенциала использования предметно-языкового интегрированного подхода при языковой подготовке будущих специалистов различных профессиональных отраслей.

Отечественные специалисты обращают внимание на общую актуальность и перспективность предметно-языкового интегрированного подхода при языковой подготовке будущих специалистов. В российской системе высшего профессионального образования данный подход, пусть и, возможно, с некоторым опозданием, получил заметное развитие, способствовал «активизации процесса обучения иностранным языкам на основе его активной интеграции с процессом обучения профессионально значимым дисциплинам» [2, с. 51].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Предметно-языковой интегрированный подход внедряется в различных формах и вариациях в зависимости от специфики учебного заведения, уровня языковой подготовки студентов, уровня и направления подготовки.

В работе В.В. Завьялова освещены особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» [3]. М.В. Гаврилов фокусирует внимание на отдельных аспектах языковой подготовки будущих юристов средствами интегри-

рованного подхода, например, на составлении международных правовых документов [4].

Ученые указывают на потенциал предметно-языкового интегрированного подхода в языковой подготовке студентов аграрного вуза [5–7].

П.В. Сысоев, А.А. Беляев и М.Н. Евстигнеев предлагают авторскую методику обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению на основе интегрированного подхода. Согласно результатам опытно-экспериментального исследования, применение данной методики свидетельствует об ее эффективности по ряду параметров. Подход продемонстрировал свою эффективность в овладении ординаторами профессиональным тезаурусом, в развитии письменной речи, умений говорения и решении профессиональных кейсов на изучаемом языке. В то же самое время не были обнаружены преимущества использования данного подхода в формировании грамматических навыков речи ординаторов, в развитии у них умений аудирования и чтения [8]. Авторский коллектив объясняет это тем, что к началу опытно-экспериментальной работы у обучающихся данные языковые навыки и речевые умения уже были развиты на высоком уровне (B1-B2).

В ряде работ мы предлагали идею реализации профориентационного языкового курса “Introduction to Media” для учащихся школ, который мог бы способствовать дальнейшему осознанному профессиональному самоопределению школьников [9; 10]. Тематическое наполнение курса отражает ключевые тенденции развития медиасферы и современного медиапотребления, а при выполнении отдельных практических заданий используется актуальный инструментальный медиаспециалиста. В рамках предметно-языкового интегрированного подхода данная линия по объединению двух целей (языковой подготовки и повышения уровня развития профессиональных компетенций) может быть продолжена в рамках университетского курса иностранного языка.

В рамках языковой подготовки будущих специалистов в условиях предметно-языко-

вого интегрированного подхода формирование профессиональных компетенций предполагает не только профильное тематическое наполнение, но и использование современных технологий и актуального инструментального медиаспециалиста.

На страницах журнала «Иностранные языки в школе» мы размышляли о потенциале применения технологий виртуальной и дополненной реальности, которые нашли широкое распространение при разработке медиапродуктов. Медиа контент, основанный на AR- и VR-технологиях, обладает очевидным потенциалом при использовании в качестве учебного материала при обучении иностранному языку и формированию социокультурного компонента в вузе в силу того, что он: «а) позволяет моделировать актуальные ситуации общения; б) отвечает характеру медиапотребления молодежной аудитории; в) может способствовать повышению уровня медиаграмотности среди обучающихся» [11, с. 42-43].

Дискуссия об интеграции современных технологий в образовательный процесс не может обойти стороной технологии искусственного интеллекта [12–14]. Мы придерживаемся трактовки, предложенной А.М. Шестериной, которая определяет ИИ как «неспециальный аппроксиматор функций», когда «аппроксиматор – это нечто, что стремится к подобию, созданию подобию» [14, с. 278]. Применительно к вопросам методики 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» [15, с. 9].

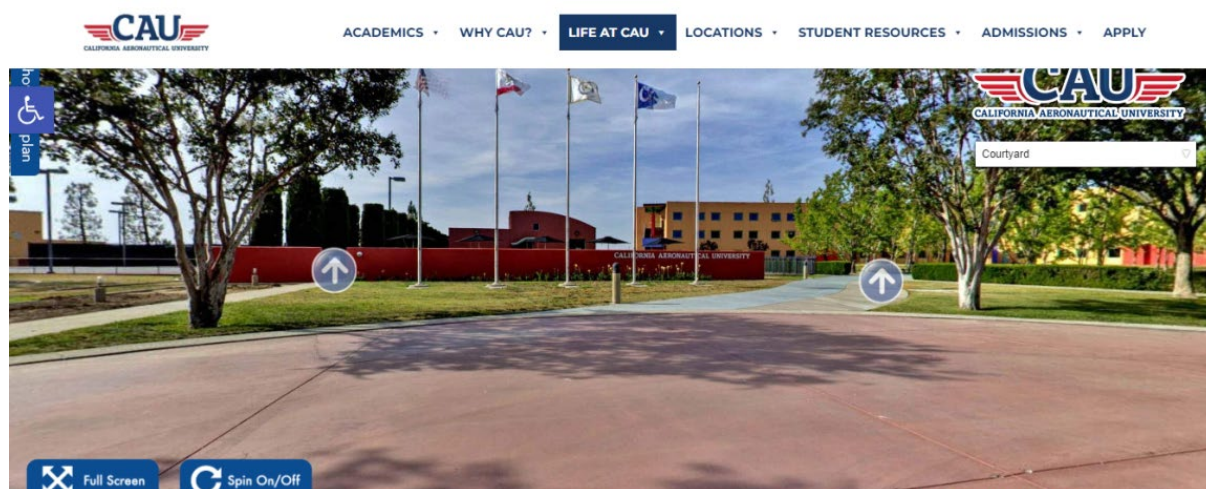


Рис. 1. Виртуальный тур Университет Калифорния Аэронаутикал
Fig. 1. Virtual Tour of California Aeronautics University

Источник: скриншот сделан А.В. Прохоровым на сайте Университета Калифорния Аэронаутикал.
<https://calaero.edu/>

Source: screenshot is taken by A.V. Prokhorov on the California Aeronautical University website. <https://calaero.edu/>

Технологии ИИ обладают заметным потенциалом в обучении креативным профессиям, например, при подготовке будущих медиаспециалистов. В практической деятельности медиаспециалистов и маркетологов ИИ используется в качестве инструмента анализа клиентских баз и поведения клиентов, оценки предлагаемого контента с позиций его востребованности [16; 17]. В практической деятельности медиаспециалистов и маркетологов ИИ все чаще используется при разработке медиапродуктов и рекламных продуктов. В обыденной жизни мы являемся свидетелями того, как технологии ИИ позволяют распознавать речь в голосовых помощниках и навигаторах, помогают нам в автоматическом наборе, переводе с иностранного языка при наведении камеры телефона на текст или изображение с текстом.

В проведенных нами исследованиях [9; 11; 16] мы представили направления использования технологий искусственного интеллекта и иммерсивных технологий (виртуальной и дополненной реальности) при освоении видов речевой деятельности в рамках

обучения иностранным языкам будущих медиаспециалистов. Названные технологии оказываются интегрированными в образовательный процесс в качестве элементов предметного содержания языкового курса.

Заметное распространение иммерсивных технологий (технологий виртуальной и дополненной реальности) произошло благодаря периоду пандемии, когда бренды за счет возможностей погружения аудитории в предлагаемый медиаконтент старались нивелировать отсутствие (ограничение) физических контактов бренда с потребителем. Так появились виртуальные шоу-румы, виртуальные примерочные, виртуальные офисы. В качестве аргумента в пользу более интенсивного использования иммерсивных технологий во взаимодействии с аудиторией стал опыт театров, музеев, ресторанов, использующих иммерсию в качестве инструмента маркетинга впечатлений, нацеленного на укрепление эмоциональной связи с аудиторией, клиентом. Два десятилетия назад рестораны, кафе, отели, зоопарки начали предлагать на своих сайтах виртуальные туры. Виртуаль-

ный тур способствует первичному знакомству аудитории с брендом, продуктом, объектом, выступает основанием осознанного выбора потребителя. О важности принятия верного решения говорится в тексте, предваряющем виртуальный тур по Университету Калифорния Аэронаутикал (“Maybe you’re still deciding on your plans for the future, but we’d love to show you around. Come take our virtual tour of CAU and find out why it should be the choice for your future!”) (рис. 1).

Обучение отдельным видам речевой деятельности при обучении иностранному языку будущих медиаспециалистов может осуществляться в процессе разработки медиатекстов и рекламных продуктов (например, логотипов, слоганов). Нейросеть может использоваться при генерации идей логотипа бренда. Обучающийся вводит необходимый запрос («промт») на изучаемом иностранном языке в чат-бот ChatGPT, в результате чего получает идеи и предложения. На рис. 2 представлены концепты логотипов для “Moonlight Cafe”, предложенные нейросетью.

На следующем этапе предложенные концепты логотипа кафе могут получить обсуждения в микрогруппах в целях формирования навыков устной речи на профессиональную тематику. В результате обсуждения обучающиеся могут остановиться на конкретном концепте логотипа, аргументировать выбор цветовой гаммы, вербальных и иконических элементов.

Нейросети, ориентированные на написание текстов, могут стать помощниками в формировании навыков письменной речи в профессиональной сфере, например, при написании пресс-релизов на ИЯ. Эта работа может строиться с опорой на нейросеть ChatGPT. На основе предварительного обсуждения сложившихся требований к структуре и содержанию пресс-релиза как жанра PR-текста обучающиеся при помощи промта “press release on opening season in Blossom Hotel” могут получить вариант пресс-релиза от чат-бота ChatGPT (рис. 3).

В качестве задания студенты могут оценить качество полученного текста, степень

его соответствия сложившимся критериям эффективного пресс-релиза (рис. 3). Обучающиеся могут также дополнить полученный пресс-релиз необходимой фактической информацией («имя контактного лица», «контактная информация», «дата и место расположения отеля “Blossom”», «описание места расположения», «цитаты представителя отеля» и т. д.).

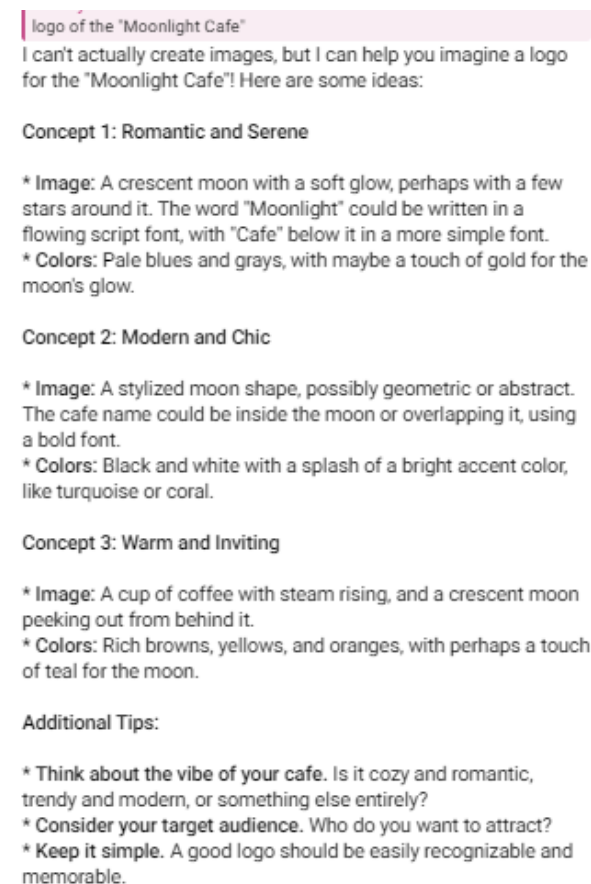


Рис. 2. Идеи логотипа, предложенные нейросетью ChatGPT

Fig. 2. Logo ideas proposed by the ChatGPT neural network

Источник: скриншот сделан А.В. Прохоровым в Telegram-боте @ChatGPT_General_Bot.
Source: screenshot is taken by A.V. Prokhorov in Telegram bot @ChatGPT_General_Bot.

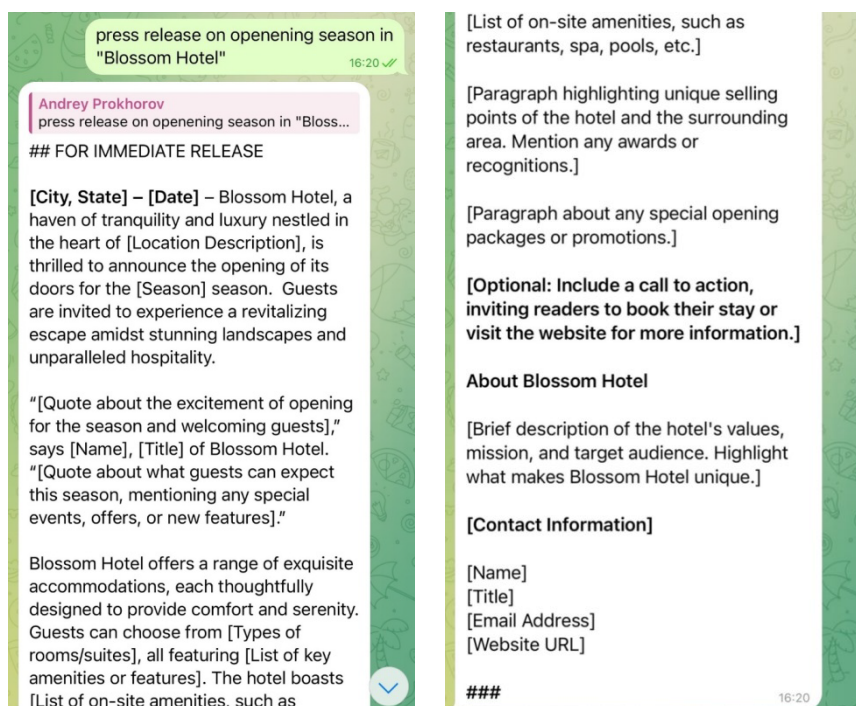


Рис. 3. Пресс-релиз об открытии сезона в отеле “Blossom”

Fig. 3. Press release regarding the opening of the season at Blossom Hotel

Источник: скриншот сделан А.В. Прохоровым в Telegram-боте @ChatGPT_General_Bot.

Source: screenshot is taken by A.V. Prokhorov in Telegram bot @ChatGPT_General_Bot.

ВЫВОДЫ

Представлены перспективы использования предметно-языкового интегрированного подхода в структуре языковой подготовки будущих медиаспециалистов (обучающихся по направлениям подготовки «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации»). Данный подход, по мнению ряда специалистов, хорошо зарекомендовал себя при подготовке будущих врачей, юристов, аграриев. Формирование профессиональных компетенций будущих медиаспециалистов в рамках языкового курса может происходить за счет подбора профильного предметного содержания, а также

использования современных технологий, задействованных в производстве медиапродукта (технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности).

Применение предметно-языкового интегрированного подхода при преподавании иностранного языка для будущих медиаспециалистов призвано способствовать формированию навыков по основным видам речевой деятельности и способности у обучающихся использовать изучаемый иностранный язык в качестве средства профессионального общения, а также развитию профессиональных компетенций в сфере медиакоммуникаций.

Список источников

1. 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>
2. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5>, <https://elibrary.ru/zrsykyz>
3. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
4. Гаврилов М.В. Содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 390-402. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>, <https://elibrary.ru/fbvfvzk>
5. 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>
6. 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. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
7. Сысоев П.В., Томакова 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>
8. Сысоев П.В., Беляев А.А., Евстигнеев М.Н. Разработка методики обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 284-300. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.17>, <https://elibrary.ru/jmemvf>
9. 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>
10. Прохоров А.В. Профориентационный потенциал элективного языкового курса «Introduction to Media» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 452-459. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-452-459>, <https://elibrary.ru/ehpdey>
11. 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>
12. 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>, <https://elibrary.ru/jazkme>
13. 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>
14. Шестерина А.М. Потенциал использования технологий искусственного интеллекта в обучении креативным профессиям // Вестник Воронежского университета. Серия: Право. 2023. № 1. С. 277-282. <https://doi.org/10.17308/law/1995-5502/2023/1/277-282>, <https://elibrary.ru/tipnkc>
15. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhw>
16. 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>, <https://elibrary.ru/yuvnvd>

17. Шевченко Д.А., Крюкова Е.М., Зеленев В.В., Галстян В.В. Использование возможностей искусственного интеллекта в рекламе // Практический маркетинг. 2024. № 1 (319). С. 60-64. <https://doi.org/10.24412/2071-3762-2024-1319-60-64>, <https://elibrary.ru/inpymk>

References

1. 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>
2. Khalyapina L.P. (2017). Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5>, <https://elibrary.ru/zrsykh>
3. Zav'yalov V.V. (2018). Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "Jurisprudence" programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
4. Gavrilov M.V. (2024). The content of teaching law students to compile international legal documents during the integrated course. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 390-402. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>, <https://elibrary.ru/fbvfkz>
5. 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>
6. 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*, no. 173, pp. 49-57. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
7. 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>
8. Sysoyev P.V., Belyaev A.A., Evstigneev M.N. (2024). Development of a method of teaching trainee doctors foreign language professional communication based on an integrated approach. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (69), pp. 284-300. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.17>, <https://elibrary.ru/jmemvf>
9. 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>
10. Prokhorov A.V. (2024). Career guidance potential of the elective language course "Introduction to Media". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 452-459. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-452-459>, <https://elibrary.ru/ehpdey>
11. 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>
12. 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.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkmc>

13. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N. et al. (2023). Foreign Language Teaching Based on Artificial Intelligence Technologies. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 132 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xldywn>
14. 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, pp. 277-282. (In Russ.) <https://doi.org/10.17308/law/1995-5502/2023/1/277-282>, <https://elibrary.ru/tipnkc>
15. 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>
16. 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.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-589-595>, <https://elibrary.ru/yuvnvd>
17. Shevchenko D.A., Kryukova E.M., Zelenov V.V., Galstyan V.V. (2024). Harnessing the power of artificial intelligence in advertising. *Prakticheskii marketing = Practical Marketing*, no. 1 (319), pp. 60-64. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2071-3762-2024-1319-60-64>, <https://elibrary.ru/inpymk>

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 26.07.2024
Одобрена после рецензирования 10.09.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Andrey V. Prokhorov, Dr. Sci. (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 26.07.2024
Approved 10.09.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 372.881.1+004.8

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926>



Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта

Максим Николаевич Евстигнеев 

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

Актуальность. В настоящее время наблюдается тенденция, что при обучении иностранному языку педагоги все чаще прибегают к использованию технологий искусственного интеллекта для планирования учебных занятий, генерации образовательного контента, а также для проведения автоматизированного тестирования сформированных коммуникативных умений и навыков. Осуществление контроля учебных достижений и оценивания выступает одним из ключевых компонентов организации учебного процесса. Традиционные методы контроля и оценивания требуют значительных временных и трудовых затрат от педагога, в то время как технологии искусственного интеллекта позволяют упростить и автоматизировать обычные рутинные задачи: проверять тесты и письменные работы, анализировать их и выявлять допущенные ошибки, предоставлять обратную связь. Благодаря интеграции технологий обработки естественного языка (NLP) в чат-боты и адаптивные интеллектуальные системы обучения становится возможным на повседневной основе осуществлять проверку текстов, созданных обучающимися, оценивать их с точки грамматической и лексической корректности, а также выявлять стилистические и фактические ошибки в режиме реального времени. Целью исследования выступает проверка применимости технологий искусственного интеллекта для проведения тематического контроля и критериального оценивания учебных достижений на примере продуктивного и репродуктивного письма.

Методы исследования. При проведении настоящего исследования были использованы следующие группы методов: теоретические методы, направленные на ознакомление с научно-методической литературой по теме исследования, анализ и классификация теоретического и методического материала по проведению тематического контроля и критериального оценивания на занятиях по иностранному языку, а также эмпирические методы, позволившие провести моделирование педагогических процессов контроля и оценивания с помощью технологий искусственного интеллекта, наблюдение, анализ и описание полученных результатов.

Определение понятий. В качестве основных понятий в исследовании использованы «контроль учебных результатов» и его разновидность «тематический контроль», «критериальное оценивание».

Результаты исследования. В ходе исследования были рассмотрены различные виды проведения контроля учебных результатов с помощью технологий искусственного интеллекта: предварительный, текущий, промежуточный, тематический, итоговый. Выбор тематического

контроля обусловлен возможностью проследить его применимость в рамках одного занятия по иностранному языку и выявить основные трудности при использовании данной формы контроля. Для проведения оценивания учебных результатов с помощью технологий искусственного интеллекта были использованы следующие критерии оценивания умений письменной речи: а) структура письменного текста; б) соответствие основной тематике; в) когерентность; г) релевантность; д) грамматическая корректность; е) лексическая корректность; ж) этика письма и стилистическая корректность.

Выводы. Технологии искусственного интеллекта на современном этапе обладают высокой степенью адаптивности и включают широкий спектр программно-аппаратных решений, позволяющих осуществлять такие важные педагогические процедуры, как контроль учебных достижений и оценивание в соответствии с заданными пользователями критериями оценки. Полученные результаты предлагается использовать в исследованиях, посвященных изучению современных методов контроля учебных достижений в методике обучения иностранным языкам с помощью технологий искусственного интеллекта.

Ключевые слова: контроль учебных достижений, тематический контроль, критериальное оценивание, компетенция педагога иностранного языка, технологии искусственного интеллекта, нейросети, чат-боты

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Евстигнеев М.Н. Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 913-926. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926>

Thematic control and criteria-based assessment of foreign language writing skills using artificial intelligence technologies

Maxim N. Evstigneev 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

maximevstigneev@bk.ru

Importance. Currently, there is a tendency that when teaching a foreign language, teachers are increasingly resorting to the use of artificial intelligence technologies to plan training sessions, generate educational content, as well as to conduct automated testing of formed communication skills. The monitoring of academic achievements and assessment is one of the key components of the organization of the educational process. Traditional methods of control and assessment require significant time and labor-intensive costs from the teacher, while artificial intelligence technologies make it possible to simplify and automate routine tasks: check tests and written papers, analyze them and identify mistakes, provide feedback. Thanks to the integration of natural language processing (NLP) technologies into chatbots and adaptive intelligent learning systems, it becomes possible on a daily basis to check texts created by students, evaluate them from the point of view of grammatical and lexical correctness, as well as identify stylistic and factual errors in real time. The purpose of this work is to test the applicability of artificial intelligence technologies for

thematic control and criteria-based assessment of educational achievements using the example of productive and reproductive writing.

Research Methods. In carrying out this study, the following groups of methods were used: theoretical methods aimed at familiarizing with scientific and methodological literature on the topic of research, analysis and classification of theoretical and methodological material for conducting thematic control and criterion assessment in foreign language classes, as well as empirical methods that allowed modeling pedagogical control and assessment processes using artificial intelligence technologies, observation, analysis and description of the results obtained.

Definition of Concepts. The main concepts used in the study are “control of educational results” and its variety “thematic control”, “criterion assessment”.

Results and Discussion. In the course of the study, various types of monitoring educational results using artificial intelligence technologies were considered: preliminary, current, intermediate, thematic, final. The choice of thematic control is due to the opportunity to trace its applicability within the framework of a single lesson in a foreign language and identify the main difficulties in using this form of control. The following criteria for evaluating writing skills are used to evaluate learning outcomes using artificial intelligence technologies: a) the structure of the written text; b) compliance with the main topic; c) coherence; d) relevance; e) grammatical correctness; f) lexical correctness; g) ethics of writing and stylistic correctness.

Conclusion. Artificial intelligence technologies at the present stage have a high degree of adaptability and include a wide range of software and hardware solutions that allow for such important pedagogical procedures as monitoring educational achievements and evaluation in accordance with user-defined evaluation criteria. The obtained results are proposed to be used in research devoted to the study of modern methods of monitoring educational achievements in the methodology of teaching foreign languages using artificial intelligence technologies.

Keywords: control of educational achievements, thematic control, criteria assessment, competence of a foreign language teacher, artificial intelligence technologies, neural networks, chatbots

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declare no conflict of interest.

For citation: Evstigneev, M.N. (2024). Thematic control and criteria-based assessment of foreign language writing skills using artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 913-926. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Обладая значительным потенциалом, технологии искусственного интеллекта активно интегрируются в систему современного языкового образования и обогащают учебные практики, несмотря на ряд неразрешенных нормативно-правовых вопросов. С точки зрения регуляторной политики в отношении технологий искусственного интеллекта в соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (в редакции № 124 от 15 февраля 2024 г.) в качестве основных направлений применения ИИ-технологий в образовании обозначены повышение качества образова-

тельных услуг за счет персонализации учебного процесса, интеллектуальный анализ эффективности системы образования и сопоставление с реальными результатами учебной деятельности, выявление талантливой молодежи и создание автоматизированной системы оценки учебных достижений¹. Безусловно, интеграция новых ИИ-технологий в учебный процесс в полной мере удовлетворяет основным положениям цифровой трансформации системы образования, по которым осуществляется использование ком-

¹ О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 (в ред. № 124 от 15.02.2024). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 23.05.2024).

плекса цифровых технологий для решения различных задач на всем протяжении педагогического процесса обучения: от планирования до оценки учебных достижений [1]. Однако до сих пор остаются актуальными вопросы регулирования статуса ИИ-технологий в образовательных учреждениях, некоторые из которых самостоятельно принимают локальные акты об использовании новых технологий в качестве инструмента поиска и верификации учебной информации, составления списка литературы по теме исследования, а также ассистента для написания выпускных квалификационных работ; этики написания текста с помощью ИИ-технологий и определение авторства; организации информационной безопасности при работе с ИИ-технологиями; необходимости формирования особого вида компетенции педагога иностранного языка, позволяющего эффективно использовать ИИ-технологии в учебном процессе [2].

Анализ научной литературы по теме интеграции ИИ-технологий в методику обучения иностранным языкам позволяет сделать выводы о том, что исследователями предпринимались попытки использовать новые средства обучения на практике для планирования учебного занятия по иностранному языку с помощью генеративного искусственного интеллекта [3], оценивания и тестирования при обучении иностранному языку с помощью ИИ-технологий [4], использования интеллектуальных систем обучения иностранным языкам [5], формирования язычной грамматической и лексической компетенций [6; 7], использования корпусных технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку [8], обучения учащихся и студентов написанию эссе на основе чат-ботов [9]. Наиболее примечательной работой является разработка матрицы инструментов ИИ в лингвометодической подготовке педагога иностранного языка, в рамках которой исследователи выделяют доступные средства обучения и дифференцируют их по шести видам обратной связи от генеративных ИИ-технологий [10]. Выделе-

ние оценочной обратной связи от ИИ-технологий рассматривается в данном исследовании как возможность проводить качественную и количественную оценку учебных достижений, в том числе и творческих средствами новых инновационных средств обучения.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При проведении настоящего исследования были использованы следующие группы методов: теоретические методы, направленные на ознакомление с научно-методической литературой по теме исследования, анализ и классификацию теоретического и методического материала по проведению тематического контроля и критериального оценивания на занятиях по иностранному языку, а также эмпирические методы, позволившие провести моделирование педагогических процессов контроля и оценивания с помощью технологий искусственного интеллекта, наблюдение, анализ и описание полученных результатов.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Оценочная обратная связь от ИИ-технологий предполагает осуществление контроля учебной деятельности обучающихся и оценивание полученных результатов. *Контроль учебных достижений* в работе рассматривается как *предоставление обратной связи от ИИ-технологий с целью проведения систематического мониторинга учебной деятельности на всем протяжении учебного процесса, направленного на выявление уровня знаний, умений и навыков обучающихся*. Традиционно к средствам проведения контроля учебных достижений относят тестовые задания, устные опросы, письменные работы, проектную деятельность и другие формы определения академической успеваемости. В соответствии с реализацией ключевых задач педагогической деятельности контроль учебных достижений направлен на выполнение следующих функций: диагностической, фор-

мирующей, контрольной, корректирующей, мотивационной и прогностической [11]. В табл. 1 представлена классификация функций контроля учебных достижений и описаны их дидактические свойства.

Анализ табл. 1 позволяет сопоставить функции и виды педагогического контроля учебных достижений и определить тематический контроль как наиболее подходящий вид мониторинга, который предполагается получить в обратной связи от ИИ-технологий. Под *тематическим контролем* понимается процесс проверки знаний и умений обучающихся по определенным темам или разделам учебного материала. Тематический контроль направлен на оценку усвоения конкретных аспектов учебной программы и выявление пробелов в знаниях обучающихся. Преимущество тематического контроля от ИИ-технологий заключается в том, что его эффек-

тивность предполагается отследить в рамках одного занятия по иностранному языку с использованием современных средств обучения.

Критериальное оценивание – это метод оценки учебных достижений, основанный на использовании четко обозначенных критериев. Данный метод предполагает, что оценка учебных достижений осуществляется на основе заранее установленных критериев, которые описывают, что именно должно быть достигнуто для получения обозначенной оценки. Критериальное оценивание способствует объективности и прозрачности оценки, поскольку обучающиеся и педагог заранее знают, по каким критериям будет оцениваться их деятельность. Благодаря этому у обучающихся создаются положительные ожидания к представленным требованиям, а у педагога – представления о форме обратной

Таблица 1
Классификация функций контроля учебных достижений
Table 1
Educational achievement control functions classification

Функция	Дидактические свойства	Вид контроля
Диагностическая	Выявление текущего уровня знаний, умений и навыков позволяет педагогу определять сильные и слабые стороны каждого обучающегося и оценивать эффективность методики обучения	Предварительный (входной) контроль, текущий контроль
Формирующая	Развитие у обучающихся навыков самооценки и самоконтроля, способствующих формированию критического мышления, высокой степени самостоятельности и ответственности	Текущий контроль, акцентирующий использование самостоятельной работы и заданий рефлексивного характера, тематический контроль
Контрольная	Обеспечение объективной оценки учебных достижений, поддержание высоких стандартов обучения и прозрачности оценивания учебной деятельности	Тематический контроль, промежуточный контроль, итоговый контроль
Корректирующая	Внесение изменений на основе результатов педагогического контроля, адаптация учебного материала под потребности обучающихся	Текущий контроль, тематический контроль, промежуточный контроль
Мотивационная	Стимулирование обучающихся к улучшению результатов учебной деятельности	Текущий контроль, тематический контроль, промежуточный контроль
Прогностическая	Прогноз будущих достижений на основе текущих результатов учебной деятельности, планирование учебной деятельности и выявление потенциальных трудностей	Анализ данных промежуточного или итогового контроля для дальнейшей разработки индивидуальной траектории обучения

Источник: составлено автором.
Source: constructed by the author.

связи, ее качестве и объективности. В качестве критериев оценки учебных достижений выступают формализованные требования, обозначенные в федеральных нормативных документах или локальных актах, установленных образовательной организацией. Например, применительно к обучению иноязычной письменной речи при написании эссе обычно оцениваются такие критерии, как соответствие работы заданной теме, отсутствие фактических, лексических, грамматических и стилистических ошибок, построение логики высказывания, актуальность используемых источников и др. Однако при использовании тематического контроля следует учитывать, что, помимо оценивания предметных результатов (получение социокультурных знаний о стране изучаемого языка), также оцениваются и метапредметные учебные достижения (логика высказывания, способность интерпретировать языковой материал, использование различных информационных источников, анализ и классификация получаемой информации) [11].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проведения экспериментального занятия по иностранному языку с использованием ИИ-технологий с целью определения их применимости для обеспечения качественной оценочной обратной связи использовались чат-бот Mistral AI, профессионально ориентированная на педагога иностранного языка нейросеть Twee, а также для сравнения были использованы сервисы автоматизированного перевода и правописания DeepL и Яндекс.Переводчик. В экспериментальном занятии по иностранному языку приняли участие студенты второго курса направлений подготовки «Педагогическое образование (английский язык)» и «Лингвистика (теория и методика преподавания иностранных языков и культур)». Для проведения экспериментального занятия по иностранному языку студентам предварительно было дано задание написать аргументационное эссе на тему “How we can use AI in foreign language tea-

ching?” объемом не более двухсот пятидесяти слов. В качестве критериев оценки были определены: а) структура письменного текста; б) соответствие основной тематике; в) когерентность; г) релевантность; д) грамматическая корректность; е) лексическая корректность; ж) этика письма и стилистическая корректность. Во время проведения занятия готовые эссе было предложено проверить с помощью обозначенных в табл. 2 ИИ-технологий в соответствии с представленными критериями и показателями оценки иноязычных письменных умений обучающихся и обсудить полученные результаты.

При использовании чат-бота Mistral AI первоначально не указывались обозначенные в таблице критерии оценки. Интерес для исследования представлял комплекс критериев, которой был бы предложен искусственным интеллектом. В качестве промта для чат-бота использовалось следующее предложение: «Оцени аргументационное эссе, определи критерии оценки и поставь общую оценку». Так, при первичной проверке без указания критериев оценки чат-бот Mistral AI выделил сильные и слабые стороны проверяемого эссе. К сильным сторонам чат-бот отнес наличие введения и заключения, хорошо структурированные аргументы и наличие примеров, усиливающих позицию автора, переходы между предложениями, обеспечивающие связность и логичность текста, общее раскрытие темы. А к слабым сторонам, как и ожидалось, во-первых, были отнесены наличие ошибок в правописании, грамматические и лексические ошибки, повторы грамматических конструкций и лексических оборотов, а во-вторых, отсутствие статистической информации и поверхностное изложение фактов. Оценку письменной работы чат-бот производил по десятибалльной шкале оценки, выставил оценку «8,5» баллов за содержание эссе, «8,5» баллов за структуру и наличие аргументации, «7,5» баллов за языковую корректность и «8» баллов за развитие критического мышления. Общая оценка проверяемого эссе составила «8» баллов из «10». Чат-ботом были предложены некоторые ре-

комендации по улучшению эссе, направленные на исправление допущенных ошибок, замену лексических единиц в соответствии со стилем академического письма, а также предложения добавить статистическую информацию и ссылки на подтверждающую ее источники.

При повторном обращении к чат-боту были указаны критерии оценки, обозначенные в табл. 2. Промтом выступило следующее предложение: «Проверь эссе в соответствии с критериями: а) структура письменного текста; б) соответствие основной тематике; в) когерентность; г) релевантность; д) грамматическая корректность; е) лексическая корректность; ж) этика письма и стилистическая корректность и поставь общую оценку по пятибалльной шкале». Полученные результаты, представленные в табл. 3, свидетельствуют о том, что чат-бот Mistral AI предоставляет вполне адекватную оце-

ночную обратную связь, позволяя проводить контроль определенных учебных задач, например, при развитии иноязычных письменных умений при условии формулирования методически верного промта [12].

Выступая универсальным инструментом ИИ чат-бот Mistral AI наравне с другими чат-ботами ChatGPT, GigaChat, YandexGPT может использоваться в преподавании иностранного языка с целью проведения автоматизированного тематического контроля: создания тестов и проверки результатов, анализа и коррекции письменных работ при развитии речевых и языковых навыков обучающихся [10]. Использование чат-ботов позволяет во внеаудиторное время организовывать поэтапную методику обучения по взаимодействию с ИИ-технологиями и на основе оценочной обратной связи улучшать учебные результаты [13].

Таблица 2

Критериальное оценивание иноязычных письменных умений
с помощью технологий искусственного интеллекта

Table 2

Criteria-based assessment of foreign language writing skills
using artificial intelligence technologies

Критерий оценки	Показатели оценки	Mistral	Twee	DeepL	Яндекс.Переводчик
Структура письменного текста	Наличие четкой структуры эссе: введение, основная часть, заключение, общее количество слов	+	–	–	–
Соответствие основной теме	Текст эссе соответствует заданной теме, предоставленные аргументы и идеи связаны одной тематикой	+	–	–	–
Когерентность	Наличие логической связанности между предложениями и абзацами эссе	+	–	–	–
Релевантность	Предоставленные примеры и аргументы являются актуальными	+	–	–	–
Грамматическая корректность	Отсутствие грамматических ошибок	+	–	+	+
Лексическая корректность	Отсутствие лексических ошибок, соответствие лексики общему контексту эссе	+	–	+	+
Этика письма и стилистическая корректность	Отсутствие стилистических ошибок, соблюдение норм этичного письма	+	–	+	+

Источник: составлено автором.
Source: constructed by the author.

Нейросеть Twee, несмотря на богатый дидактический потенциал в обучении иностранному языку в плане генерации учебного материала и коммуникативных упражнений, имеет довольно ограниченный функционал по предоставлению оценочной обратной связи. В частности, с помощью нейросети Twee не предоставляется возможным проверить и оценить ее средствами готовое эссе. Однако платформа предоставляет возможность создания аргументационного эссе и учитывает такие критерии, как соответствие вокабуляра (через указание ключевых слов), уровень владения иностранным языком, жанр письма и количество слов (рис. 1).

Из доступных функций нейросеть Twee предлагает сократить эссе или наоборот дополнить его, используя новую лексику или грамматические конструкции, а также соз-

дать на его основе ряд коммуникативных упражнений, направленных на развитие умений чтения и говорения, создать тестовые задания и проверить сформированные навыки [14]. Ввиду этого необходимо отметить, что нейросеть Twee предоставляет методическую обратную связь, позволяя создавать план и тематическое содержание занятия по иностранному языку, создавать тренировочные упражнения и предоставлять ответы к ним [10]. Преимущество нейросети Twee заключается в том, что она предоставляет готовый фрагмент занятия, который практически не требуется дорабатывать и возможно сразу же использовать в учебных целях. Однако для получения оценочной обратной связи нейросеть используется только при составлении и проверке тестовых заданий.

Критериальное оценивание эссе с помощью чат-бота Mistral AI

Таблица 3

Criterion assessment of an essay using Mistral AI chatbot

Table 3

Критерий оценки	Оценка по пятибалльной шкале	Комментарии
Структура письменного текста	4	Текст имеет четкую структуру с введением, основной частью и заключением, но переходы между ними могут быть улучшены
Соответствие основной теме	5	Эссе полностью соответствует заданной теме, все аргументы и примеры отвечают основной идее
Когерентность	4	Идеи и аргументы логически связаны, но переходы между ними могут быть улучшены
Релевантность	5	Примеры и аргументы актуальны, уместны, отвечают основной идее эссе
Грамматическая корректность	3	В тексте есть несколько орфографических ошибок, например: "automatic" вместо "automate", "gramar" вместо "grammar", "dedikate" вместо "dedicate", а также использованы неправильные видовременные формы глаголов "Present Progressive Tense" вместо "Present Perfect Tense"
Лексическая корректность	4	В тексте присутствуют несколько неточностей в использовании слов и выражений, например: "personalised" вместо "personalized"
Этика письма и стилистическая корректность	5	Эссе соответствует нормам академической прозрачности, выбранный стиль и тон соответствуют общей теме
Общая оценка	4,3	Необходимо исправить грамматические и лексические ошибки

Источник: составлено автором.
Source: constructed by the author.

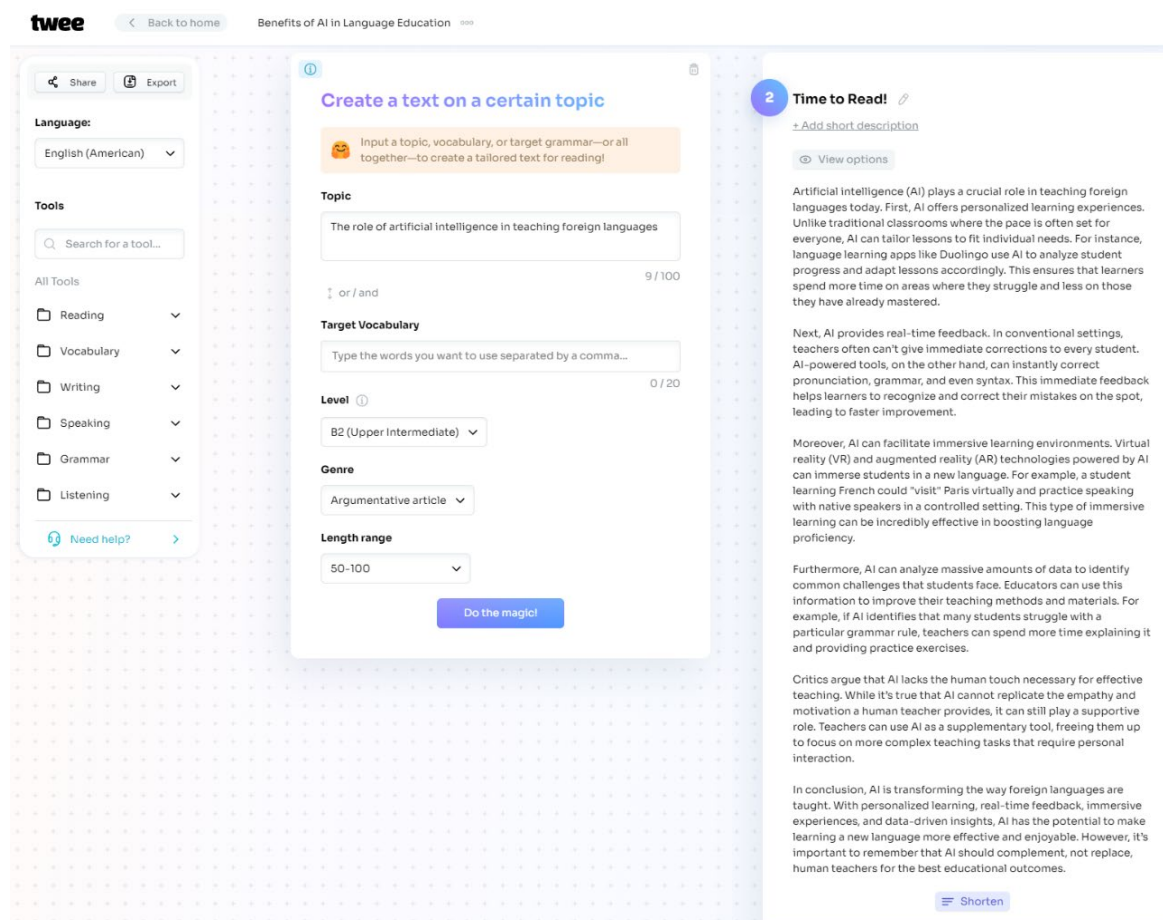


Рис. 1. Создание аргументационного эссе с помощью нейросети Twee
Fig. 1. Creating an argumentative essay using Twee neural network

Источник: скриншот сделан М.Н. Евстигнеевым на сайте нейросети Twee. <https://twee.com/>
Source: screenshot is taken by M.N. Evstigneev Twee neural network website. <https://twee.com/>

Из наиболее доступных ИИ-технологий с целью проверки качества оценочной обратной связи были использованы современные онлайн-переводчики DeepL и Яндекс.Переводчик. Для реализации основной цели исследования мы использовали сервис редактора Яндекс.Переводчика, который позволяет улучшать письменный текст и исправлять лексико-грамматические ошибки (рис. 2). Яндекс.Переводчик также имеет возможность изменять стиль письменного текста на разговорный (доступная лексика) и формальный (официально-деловой стиль). Ввиду этого данный сервис позволяет оцени-

вать письменный текст только по трем критериям из обозначенных в табл. 2: грамматическая корректность, лексическая корректность, этика письма и стилистическая корректность.

В отличие от Яндекс.Переводчика сервис DeepL имеет более продвинутый функционал, поскольку предоставляет более расширенные настройки при работе с письменным текстом (рис. 3). Например, сервис DeepL предлагает возможность переписать эссе в зависимости от заданного стиля текста. На выбор предоставлены четыре возможных стиля: простой (доступный для

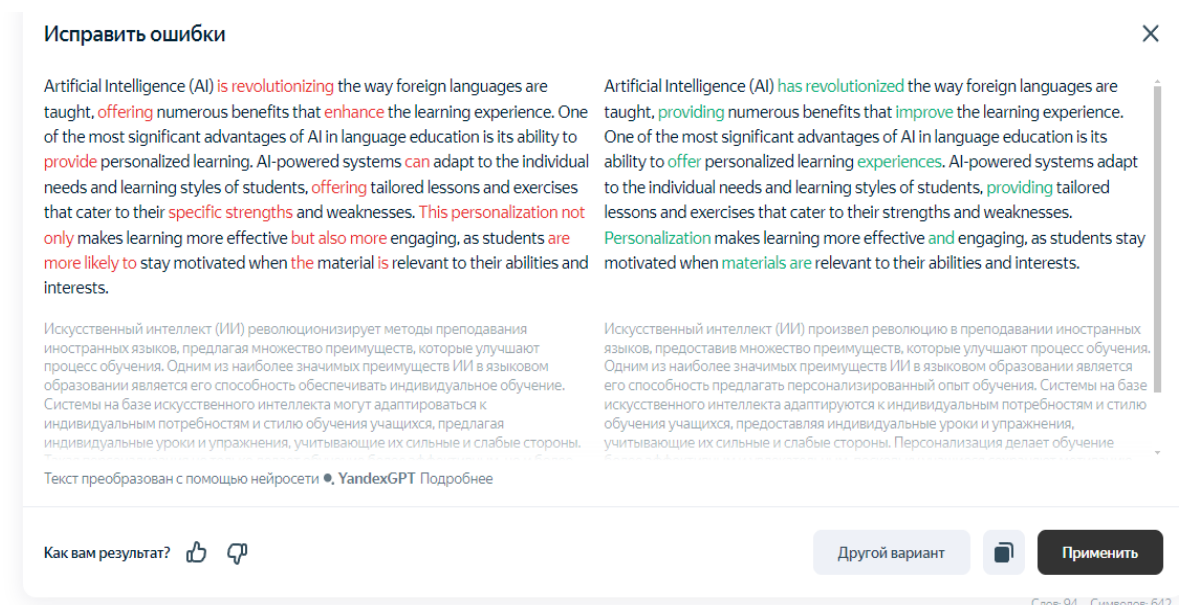


Рис. 2. Использование сервиса редактора Яндекс.Переводчик для получения оценочной обратной связи
Fig. 2. Using the Yandex.Translate editor's service to receive evaluative feedback

Источник: скриншот сделан М.Н. Евстигнеевым на сайте веб-службы Яндекса. <https://translate.yandex.ru/>
Source: screenshot is taken by M.N. Evstigneev on Yandex web services website. <https://translate.yandex.ru/>

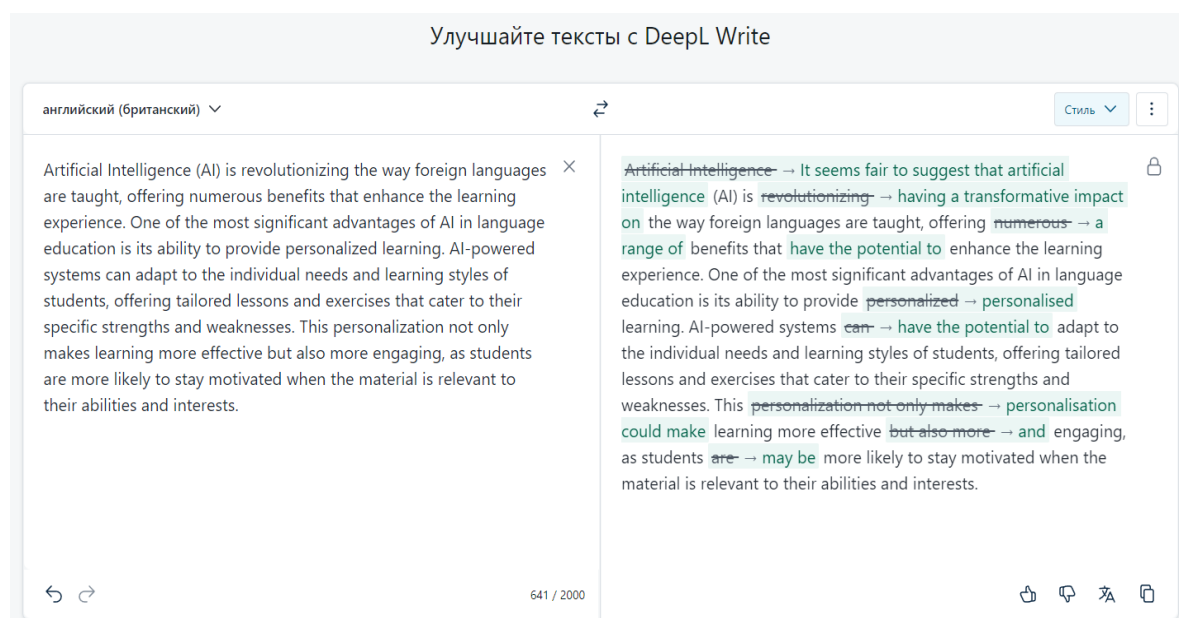


Рис. 3. Использование сервиса DeepL для получения оценочной обратной связи
Fig. 3. Using DeepL service to receive evaluative feedback

Источник: скриншот сделан М.Н. Евстигнеевым на сайте сервиса DeepL. <https://www.deepl.com/>
Source: screenshot is taken by M.N. Evstigneev on DeepL service website. <https://www.deepl.com/>

широкой аудитории), деловой (для создания деловой переписки, презентаций и отчетов), академическое письмо (для научных работ), разговорный (для неформального общения). Особое внимание привлекает изменение тональности письменного текста от воодушевленной до дипломатической. Причем изменения в тексте касаются исключительно лексико-грамматических и стилистических замен, при этом смысл письменного текста остается неизменным. Получаемая оценочная обратная связь от DeepL также удовлетворяет только трем критериям, как и Яндекс.Переводчик, но имеет возможность показывать все изменения текста в режиме реального времени, что позволяет сопоставлять и сравнивать изменения сразу в двух языковых стилях.

Применение ИИ-технологий с целью получения оценочной обратной связи ориентированно преимущественно на обучающихся и позволяет им получать доступ к персонализированному образованию на протяжении всей жизни [15]. Сравнивая между собой организацию тематического контроля и критериального оценивания, проводимого обычным педагогом и с помощью автоматизированных систем, наблюдается очевидный сдвиг в сторону новых технологий [16]. Развитие систем автоматизированного контроля учебных достижений обучающихся в сети Интернет положило начало глобального перехода от ручного оценивания к созданию тестовых заданий на платформах Google Forms и Quizizz и получения мгновенной обратной связи с правильными ответами. Современные ИИ-технологии позволяют анализировать данные об академическом прогрессе обучающихся и предоставлять детализированные отчеты, позволяющие выявлять слабые стороны и корректировать учебную деятельность [17]. При этом некоторые авторы отмечают, что чрезмерное использование ИИ-технологий в образовании влечет за собой негативное влияние как и на педагога, так и на обучающихся [18], в том числе оставляя неразрешенными вопросы относи-

тельно этичности использования технологий и признания авторства [19].

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило сформулировать выводы о применимости ИИ-технологий для проведения тематического контроля и критериального оценивания учебных достижений обучающихся. Во-первых, на современном этапе чат-боты (ChatGPT, Mistral AI, YandexGPT) способны предоставлять относительно качественную оценочную обратную связь для контроля иноязычных письменных умений, работать с обозначенными критериями оценки, давать рекомендации, проводить оценку учебных достижений в соответствии с пятибалльной или десятибалльной шкалой. Во-вторых, нейросеть Twee не предоставляет оценочную обратную связь и может использоваться исключительно для предоставления методической обратной связи. В-третьих, наиболее доступные сервисы Яндекс.Переводчик и DeepL предлагают ограниченный функционал по оценочной обратной связи, но имеют возможности проверки правописания и коррекции лексико-грамматических и стилистических ошибок в письменных работах.

Для проведения оценивания учебных результатов с помощью технологий искусственного интеллекта были использованы следующие критерии оценивания умений письменной речи: а) структура письменного текста; б) соответствие основной тематике; в) когерентность; г) релевантность; д) грамматическая корректность; е) лексическая корректность; ж) этика письма и стилистическая корректность.

Технологии искусственного интеллекта на современном этапе обладают высокой степенью адаптивности и включают широкий спектр программно-аппаратных решений, позволяющих осуществлять такие важные педагогические процедуры, как контроль учебных достижений и оценивание в соответствии с заданными пользователями критериями

оценки [20; 21]. Полученные результаты предлагается использовать в исследованиях, посвященных изучению современных мето-

дов контроля учебных достижений в методике обучения иностранным языкам с помощью технологий искусственного интеллекта.

Список источников

1. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития // Россия: тенденции и перспективы развития: материалы 20 Национ. 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>
2. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90-96. <https://elibrary.ru/auprsp>
3. 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>, <https://elibrary.ru/ahylwe>
4. Корнев А.А. Использование технологий искусственного интеллекта в оценивании и тестировании при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 5. С. 31-36. <https://elibrary.ru/buhnkp>
5. Титова С.В., Темурян К.Т. Интеллектуальная система обучения иностранным языкам: типы, структура, принципы проектирования // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 25-32. <https://elibrary.ru/svcmqy>
6. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средство 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>
7. 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>
8. Клочихин 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>
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., 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>, <https://elibrary.ru/jazkme>
11. Колесников А.А., Габеева К.А., Конобеев А.В. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: метод. рекомендации. М.: Ин-т стратегии развития образования, 2023. 56 с. <https://elibrary.ru/kwflar>
12. 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>
13. 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).
14. 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>

15. Seldon A., Abidoye O. The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity. Buckingham: University of Buckingham Press, 2018. 370 p.
16. Wiser M.J., Mead L., Smith J.J., Pennock R.T. Comparing human and automated evaluation of open-ended student responses to questions of evolution // Artificial Life XV: Proceedings of the Fifteenth International Conference on Artificial Life. Cambridge (MA): MIT Press, 2016. P. 116-122. <https://doi.org/10.7551/978-0-262-33936-0-ch025>
17. Luckin R. Towards artificial intelligence-based assessment systems // Nature Human Behaviour. 2017. Vol. 1. № 3. Article 0028. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>
18. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 242 p.
19. 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>
20. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 309-323. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>, <https://elibrary.ru/ygipmo>
21. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н. и др. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта / под науч. ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. 132 с. <https://elibrary.ru/xldywn>

References

1. Robert I.V. (2021). Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: tsennostnye orientiry, perspektivy razvitiya. *Materialy 20 Natsional'noi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya»*. Moscow, Institute for Scientific Information on Social Sciences Publ., issue 16, pt 1, pp. 868-876. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zjjsen>
2. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2024). The competence of a foreign language teacher in the field of artificial intelligence. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 90-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/auprsp>
3. Evstigneev M.N. (2024). Planning a foreign language lesson using generative artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 617-634. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>, <https://elibrary.ru/ahylwe>
4. Korenev A.A. (2024). Using artificial intelligence technologies for assessment and testing in language education. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 31-36. (In Russ.) <https://elibrary.ru/buhnkp>
5. Titova S.V., Temuryan K.T. (2024). Intelligent learning system for language teaching: types, structure, design. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 25-32. (In Russ.) <https://elibrary.ru/svcmqy>
6. 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: Gumanitarnyye 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>
7. Lobeeva P.I. (2023). The didactic potential of using chatbots in teaching and learning English phrasal verbs. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye 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>
8. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfylhf>
9. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Cognitive-matrix analysis as a tool for exploring cultural identity of a fiction author. *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., 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.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-559-588>, <https://elibrary.ru/jazkme>
11. Kolesnikov A.A., Gabeeva K.A., Konobeev A.V. (2023). *Sistema otsenki dostizhenii planiruemykh predmetnykh rezul'tatov osvoeniya uchebnogo predmeta «Inostrannyi yazyk»: metodicheskie rekomendatsii*. Moscow, Institut strategii razvitiya obrazovaniya Publ., 56 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kwflar>
12. 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>
13. 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. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (71). (In Russ.)
14. 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>
15. Seldon A., Abidoye O. (2018). *The Fourth Education Revolution: Will Artificial Intelligence Liberate or Infantilise Humanity*. Buckingham, University of Buckingham Press, 370 p.
16. Wiser M.J., Mead L., Smith J.J., Pennock R.T. (2016). Comparing human and automated evaluation of open-ended student responses to questions of evolution. *Artificial Life XV: Proceedings of the Fifteenth International Conference on Artificial Life*. Cambridge (MA), MIT Press, pp. 116-122. <https://doi.org/10.7551/978-0-262-33936-0-ch025>
17. Luckin R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, vol. 1, no. 3, article 0028. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>
18. Holmes W., Bialik M., Fadel C. (2019). *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, Center for Curriculum Redesign Publ., 242 p.
19. 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>
20. Evstigneev M.N. (2024). Principles of foreign language teaching based on artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 309-323. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323>, <https://elibrary.ru/ygipmo>
21. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A., Prokhorov A.V., Klochikhin V.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). *Obuchenie inostrannomu yazyku na osnove tekhnologii iskusstvennogo intellekta*. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 132 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xldywn>

Информация об авторе

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, 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 06.06.2024

Одобрена после рецензирования 29.08.2024

Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Maxim N. Evstigneev, Cand. Sci. (Education), 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 06.06.2024

Approved 29.08.2024

Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-927-938>



Формирование гибких навыков в процессе изучения элективной дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации»

Наталия Александровна Гунина 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
natalya_gunina@mail.ru

Актуальность. Планируемый переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты 4 поколения обусловил необходимость пересмотра номенклатуры компетенций, формируемых у обучающихся в ходе освоения образовательной программы и в процессе изучения отдельных дисциплин. Особое внимание предстоит уделить формированию универсальных компетенций, или гибких навыков (soft skills), которые необходимы современному специалисту для решения задач профессиональной деятельности. Для обеспечения реализации данного процесса в российских университетах происходит внедрение дополнительных элективных и факультативных дисциплин, в результате изучения которых обучающиеся должны приобрести определенный набор универсальных компетенций. Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить, какие гибкие навыки могут быть сформированы посредством дисциплин элективного цикла, а именно дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации».

Материалы и методы. Исследование проводилось с применением теоретических методов – подбор литературы по теме исследования, анализ, сравнение и обобщение полученных результатов и экспериментальных методов – анкетирование студентов 2 курса бакалавриата. В задачи опроса входило выявление степени понимания студентами сущности гибких навыков, определение приоритетных компетенций и получение обратной связи по содержанию курса.

Результаты исследования. Рассмотрены существующие подходы к определению гибких навыков и их классификации. Анализ литературы по проблеме исследования выявил отсутствие единой терминологии, наличие различных интерпретаций термина «гибкие навыки» и множество классификаций гибких навыков. Дано описание содержания курса «Английский язык в межкультурной коммуникации», составлена номенклатура гибких навыков, необходимых современному специалисту. Рассмотрены виды заданий, интегрированных в содержание учебной дисциплины, и их корреляция с гибкими навыками, формируемыми при помощи того или иного вида урочной или внеурочной деятельности в ходе освоения учебной дисциплины.

Выводы. Установлено, что учебная дисциплина «Английский язык в межкультурной коммуникации» имеет большой потенциал с точки зрения повышения общекультурного уровня студентов и формирования широкого спектра гибких навыков: коммуникации, сотрудничества,

критического мышления, творческих способностей, эмпатии, управленческих навыков и умения работать в команде.

Ключевые слова: гибкие навыки, надпрофессиональные компетенции, универсальные компетенции, учебная дисциплина, межкультурная коммуникация, иноязычная коммуникативная компетенция, образовательная программа

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гунина Н.А. Формирование гибких навыков в процессе изучения элективной дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 927-938. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-927-938>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-927-938>

Developing students' soft skills through the elective course “English for cross-cultural communication”

Nataliya A. Gunina 

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
natalya_gunina@mail.ru

Importance. The planned transition to new Federal State Educational Standards of the 4th generation has necessitated a revision of the range of competencies developed by students while mastering the educational program in general and in the process of studying different courses. Particular attention has to be paid to the formation of universal competencies, or soft skills, which are necessary for a modern specialist to solve professional problems. To ensure the implementation of this process, Russian universities are introducing additional elective and optional disciplines, as a result of studying which students are expected to acquire a certain set of universal competencies. The purpose of this study is to identify what soft skills can be developed through the elective course “English for cross-cultural communication”.

Materials and Methods. The research is carried out using theoretical methods – literature review on the research topic, analysis, comparison and generalization of the results obtained, and experimental methods – a survey of 2nd year undergraduate students. The objectives of the survey include identifying the degree of students' understanding of the essence of soft skills, identifying priority competencies and receiving feedback on the course content.

Results and Discussion. The existing approaches to defining soft skills and their classification are studied. An analysis of the literature on the research problem reveals the lack of a unified terminology, multiple interpretations of the term “soft skills” and classifications of soft skills. An attempt has been made to describe the content of the course “English for cross-cultural communication” in terms of developing soft skills necessary for a modern professional. The types of tasks integrated into the content of the course and their correlation with soft skills formed through one or another type of in-class or out-of-class activities are considered.

Conclusion. It is found that the elective course “English for cross-cultural communication” has great potential in terms of increasing the general cultural level of students and developing a wide

range of soft skills: communication, cooperation, critical thinking, creativity, empathy, leadership and the ability to work in a team.

Keywords: soft skills, professional competencies, universal competencies, academic discipline, intercultural communication, foreign language communicative competence, educational program

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Gunina, N.A. (2024). Developing students' soft skills through the elective course "English for cross-cultural communication". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 927-938. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-927-938>

АКТУАЛЬНОСТЬ

На современном этапе одной из приоритетных задач в России является развитие инженерного образования. По данным исследования, проведенного Институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, количество студентов, зачисленных на программы инженерно-технического профиля в российских вузах, составляет 31,8 % по всем уровням обучения, за исключением аспирантуры¹. Это свидетельствует о востребованности профессии инженера, к которой сейчас предъявляются совсем другие требования по сравнению с периодом десяти- или двадцатилетней давности. По мнению работодателей, инженерам будущего помимо высокого уровня профессионализма необходимы цифровые компетенции, коммуникативные и управленческие навыки, владение компетенциями на стыке двух или нескольких областей (мультидисциплинарность) и высокая адаптивность к изменениям². Кроме того, современный специалист должен обладать такими профессиональными качествами, как умение работать в команде и эффективно организовывать собственную работу, проявлять самостоятельность и креатив-

ность. Все перечисленные навыки относятся к гибким навыкам, которые, безусловно, играют ключевую роль в успешной профессиональной деятельности.

Меняющаяся ситуация на рынке труда, появление новых инженерных профессий, цифровизация экономики находят свое отражение в системе подготовки квалифицированных кадров. С 2025 г. планируется переход на ФГОС 4 поколения³ и расширение компетенций, которыми должен обладать современный специалист инженерного профиля. Выделение укрупненных групп специальностей и направлений предполагает новый подход к реализации образовательной программы, связанный с изменениями в ее структуре и содержании. Одним из изменений, связанных с внедрением модульно-компетентностной модели обучения, является появление блока дисциплин "Soft skills". Количество учебных дисциплин варьируется по своему содержанию и формируемым навыкам, но имеет одинаковый объем в зачетных единицах. Так, например, в Тамбовском государственном техническом университете студентам предлагаются такие дисциплины, как «Деловая коммуникация», «Культурология», «Личный бренд и управление карьерой», «Теория и практика критического мышления», «Эмоциональный интеллект», «Английский язык в межкультурной коммуникации» и др.

¹ Шугаль Н.Б., Озерова О.К. Подготовка инженерных кадров // НИУ ВШЭ. 2024. 14 февр. URL: <https://issek.hse.ru/news/896326010.html> (дата обращения: 28.02.2024).

² Филина Н. Инженер будущего: какими компетенциями должен обладать современный специалист // Информационно-образовательный портал The HRD. 2022. 16 окт. URL: <https://thehrd.ru/articles/inzhenerbuduschego-kakimi-kompetentsijami-dolzhen-obladat-sovremenniy-spetsialist/> (дата обращения: 28.02.2024).

³ Проекты ФГОС ВО – 4 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/31> (дата обращения: 28.02.2024).

По наблюдениям отечественных ученых, гибкие навыки могут быть вполне успешно сформированы в процессе обучения иностранному языку. Так, например, Е.Д. Платова отмечает, что «наибольший интерес для развития гибких навыков представляет обучение деловому взаимодействию на иностранном языке» [1, с. 221]. Аналогичную точку зрения высказывали и другие современные педагоги и исследователи; в частности, Ю.А. Войтенко подчеркивает необходимость формирования универсальных компетенций, «в состав которых входит коммуникативная компетенция» как основа для формирования навыков профессионального общения [2, с. 5]. В другом исследовании, проведенном коллективом авторов из Московского государственного института международных отношений, было установлено, что в ходе изучения иностранного языка для специальных целей в неязыковом вузе отмечалась положительная динамика развития гибких навыков. При этом наибольшего прогресса студенты достигли при формировании межкультурной компетентности, навыка, который непосредственно связан с изучением иностранного языка [3].

Особую роль иностранного языка и его способность развивать навыки коммуникации отмечали и исследователи прошлых лет, которые стояли у истоков коммуникативного подхода к обучению в России – М.Н. Вятютнев, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, И.Л. Бим, Р.П. Мильруд и многие другие крупные ученые. В отечественной методической науке коммуникативная компетенция трактуется как умение адаптироваться к различным обстоятельствам общения, классифицировать ситуации в зависимости от темы, целей и коммуникативных потребностей участников, а также успешно взаимодействовать в процессе коммуникации, вступая в диалог и адаптируясь к собеседнику [4, с. 137]. Таким образом, возможность формирования коммуникативных умений обусловлена спецификой иностранного языка как учебной дисциплины и ее учебными целями.

Представляется важным отметить, что процесс обучения иностранному языку предполагает использование огромного количества современных методов и технологий, дидактических приемов и инструментов, которые позволяют не только осваивать иностранный язык, но и развивать так называемые гибкие навыки, необходимые современному специалисту. Применение интерактивных методов обучения, безусловно, является необходимым условием формирования множества гибких навыков – коммуникации, работы в команде, руководства проектом, а также развития критического мышления и творческих способностей. Этому способствует выполнение заданий, требующих анализа и обобщения информации, поиска решения, для нахождения которого необходим творческий подход, а также взаимодействие с другими участниками коллектива при выполнении учебного проекта.

Цель исследования – рассмотреть возможности учебной дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации» для формирования гибких навыков, необходимых современному специалисту инженерно-технического профиля.

Для достижения цели исследования было необходимо решить несколько задач, в частности:

- определить сущность термина «гибкие навыки» и уточнить его содержание;
- оценить уровень сформированности представлений о структуре гибких навыков у студентов бакалавриата технического вуза;
- составить номенклатуру гибких навыков, формируемых в процессе изучения дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации»;
- описать систему учебных заданий, способствующих развитию гибких навыков, интегрированных в учебный курс.

В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в межкультурной коммуникации» обучающиеся развивают такие гибкие навыки, как работа в команде, лидерские качества, решение комплексных задач, тайм-менеджмент, критическое мышление, меж-

культурное взаимодействие, ведение переговоров, публичная речь, креативность, эмоциональный интеллект.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для получения обратной связи по новой элективной дисциплине был проведен опрос со студентами бакалавриата, которые выбрали дисциплину «Английский язык для межкультурной коммуникации» в качестве элективной дисциплины по блоку “Soft skills”. В опросе приняли участие 70 второкурсников, которые обучаются на различных направлениях подготовки инженерного профиля. Им были предложены вопросы закрытого типа, которые должны были помочь определить понимание студентами сущности гибких навыков, их представлений о важности их формирования, а также выявить, какие навыки им кажутся наиболее существенными. Также в задачи опроса входило получение обратной связи по итогам учебного курса по двум параметрам – удовлетворенность содержанием курса и оценка эффективности учебной дисциплины улучшения или формирования гибких навыков.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как уже отмечалось ранее, гибкие навыки представляют собой комплекс универсальных компетенций, который необходим специалистам любого профиля. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что наряду с термином «гибкие навыки» ученые используют также такие термины, как «надпрофессиональные компетенции», «универсальные компетенции», «сквозные компетенции», «мягкие навыки», «софт скилз». Такое многообразие смежных терминов свидетельствует об отсутствии единого терминологического аппарата, что отчасти связано с мультидисциплинарностью данного понятия. По нашим наблюдениям, работодатели, как правило, отдают предпочтение англоязычному варианту “soft skills” или его дословному переводу – гибкие, или мягкие

навыки. В то же время в сфере образования в основном преобладает термин универсальные компетенции, что подтверждается результатами поиска в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (рис. 1). Так, например, количество публикаций, в которых упоминается термин «универсальные компетенции», – 37004, термин “soft skills” – 8898, термин «гибкие навыки» – в 3031, «надпрофессиональные навыки» – 860, «сквозные навыки» – 401, «софт скилз/софт скилс» – 21. Очевидно, что отечественные исследователи отдают предпочтение термину «универсальные компетенции», так как он используется во всех нормативных документах, регулирующих сферу высшего образования. Для целей нашего исследования мы выбрали термин «гибкие навыки», так как именно он и используется для обозначения блока дисциплин, в рамках которого реализуется курс «Английский язык для межкультурной коммуникации». Кроме того, он звучит более привычно для современных студентов, которые выступали в качестве респондентов нашего исследования.

Как показало исследование, в настоящее время нет единого определения термина «гибкие навыки» (soft skills) как в отечественной, так и зарубежной научной литературе. Контент-анализ определений данного термина показал, что перечень гибких навыков, которые необходимы современному специалисту, варьируется. К гибким навыкам относят «коммуникативные и управленческие таланты», а также навыки, которые позволяют быть «хорошим коммуникатором и лидером», необходимые для «дальнейшего развития в профессиональной деятельности», «унифицированные навыки и личные качества, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми», «обеспечивают самостоятельность принятия решений и управление», «социально-психологические навыки», «универсальные личностные качества, которые востребованы в различных профессиональных сферах» [5–7].

Отсутствие единой классификации гибких навыков также является характерным

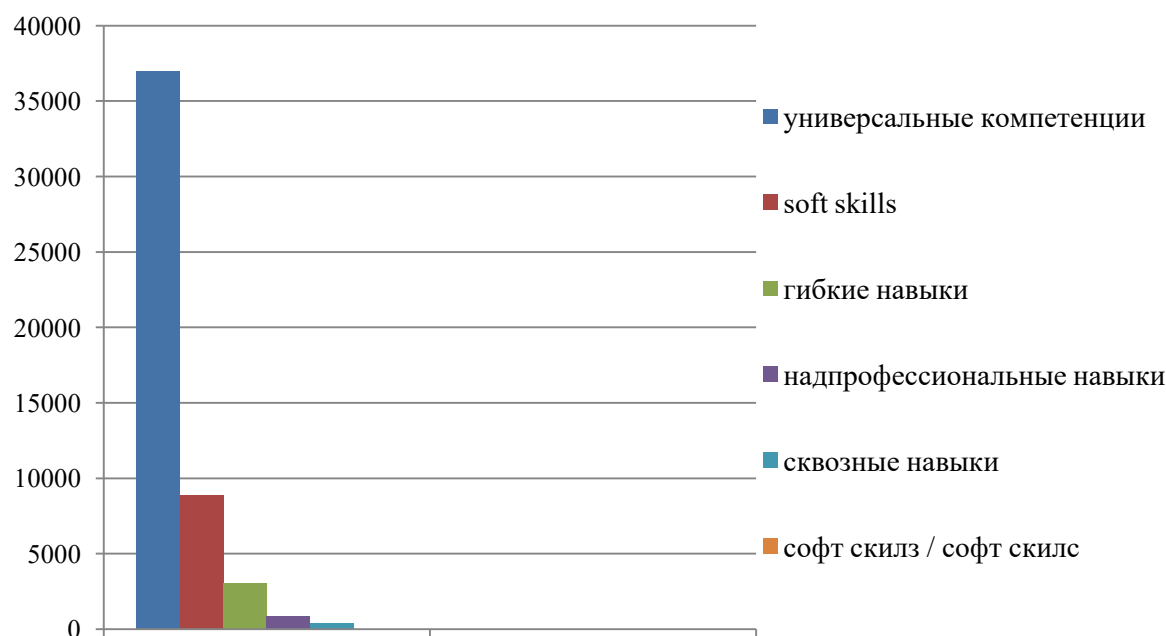


Рис. 1. Количество публикаций в базе eLIBRARY.RU по используемым терминам
Fig. 1. Number of publications in the eLIBRARY.RU database by terms used

Источник: построено автором.
Source: constructed by the author.

признаком исследований последний лет. Во многих работах предлагается классифицировать гибкие навыки по 4 группам компетенций – 4К, или 4С (в зарубежной терминологии). К ним относятся: коммуникация (communication), критическое мышление (critical thinking), кооперация, или сотрудничество (cooperation), а также креативность (creativity) [8–11]. Также исследователи предлагают выделять когнитивные навыки личности, социально-коммуникативные навыки, а также навыки, составляющие эмоциональный интеллект [1; 5; 8]. В целом, перечень и количество гибких навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, варьируется и может включать не только личностные характеристики и навыки, связанные с коммуникацией, управлением и организацией деятельности, но и цифровые и информационные навыки [3].

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, в которых был отмечен дидактический потенциал иностранного языка как средства формирования гибких навыков. Интерактивные методы обучения, которые активно используются при изучении иностранного языка, предполагают решение «коммуникативно-интерактивной задачи», которую необходимо разрешить в процессе выполнения учебного задания [1; 12]. Также исследователи указывают на возможности иностранного языка для формирования межпредметных связей, целенаправленного развития личности и ее социальной адаптации [9, с. 106]. Были выделены специфические признаки гибких навыков, которые включают: метапредметность, способность к формированию за рамками изучаемой дисциплины, невозможность точного количественного измерения, субъективный характер оценки [3, с. 78].

Отсутствие единой терминологии, размытость границ понятийного аппарата, множество интерпретаций понятия «гибкие навыки» свидетельствует не только о междисциплинарном характере изучаемого явления, но и его относительной новизне. О компетентностном подходе в системе высшего образования в России заговорили лишь в начале нулевых, а сама компетентностная модель начала внедряться чуть более 10 лет назад в связи с вхождением России в Болонский процесс и переходом на двухуровневую систему обучения. В соответствии с этой моделью выпускники вузов за период обучения должны сформировать определенный набор компетенций, которые необходимы для выполнения профессиональных задач. Традиционно выделяют два типа компетенций: универсальные и профессиональные, которые в западной терминологии соответствуют гибким навыкам (*soft skills*) и специализированным навыкам (*hard skills*).

Учитывая специфику данной учебной дисциплины, представляется целесообразным рассмотреть сущность социокультурной компетенции, под которой в отечественной лингводидактике принято понимать владение социокультурным контекстом изучаемого языка и его адекватное использование в процессе коммуникации [13]. Также социокультурная компетенция предполагает умение сопоставлять и корректно интерпретировать явления языка и культуры и выбирать соответствующие поведенческие стратегии в ситуациях лингвокультурного сбоя [13], «способность толерантно воспринимать другие культуры» и лучше узнать родную культуру [14, с. 76]. Изучение языка не возможно без учета особенностей культуры, ибо «социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка или фоном его реального бытия» [15, с. 14]. Адекватное использование системы социокультурных знаний является одним из гибких навыков, необходимых специалисту в условиях межкультурного взаимодействия. П.В. Сысоев выделяет четыре компонента социокультурной компетенции: социокультурные знания;

социокультурный опыт; личностное отношение к фактам культуры; владение языковой и речевой культурой для корректного употребления культурно-маркированных единиц [16].

Для уточнения номенклатуры гибких навыков, необходимых современному инженеру, был проведен небольшой опрос студентов 2 курса, которые выбрали «Английский язык в межкультурной коммуникации» в качестве элективной дисциплины. По итогам проведенного анкетирования были получены следующие результаты.

Большинство студентов имеют достаточные представления о понятии «гибкие навыки» и понимают его сущность. Так, чуть более 80 % опрошенных выбрали из предложенных вариантов правильное определение гибких навыков. Студентам было предложено оценить значимость гибких навыков для осуществления профессиональной деятельности. На рис. 2 представлена диаграмма приоритетов в структуре гибких навыков по результатам проведенного опроса. Как видно из диаграммы, наиболее важными студенты считают навыки работы в команде (80 % опрошенных), далее следует умение решать комплексные задачи (60 %), на третьем по значимости месте находятся навыки межкультурного взаимодействия и креативность (48 %).

Исследователи из Новосибирска Е.Г. Коротких и Н.В. Носенко сформулировали следующие методологические принципы формирования «гибких навыков»:

- активное обучение, личностно-ориентированное обучение;
- осознанный подход к обучению, наличие внутренней мотивации;
- мультисенсорное обучение;
- проблемное обучение;
- комплексный подход к формированию гибких навыков [17, с. 45].

Рассмотрим, как перечисленные принципы могут быть реализованы при формировании гибких навыков в процессе изучения курса дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации». Говоря об универсальных компетенциях, необходимо отметить,

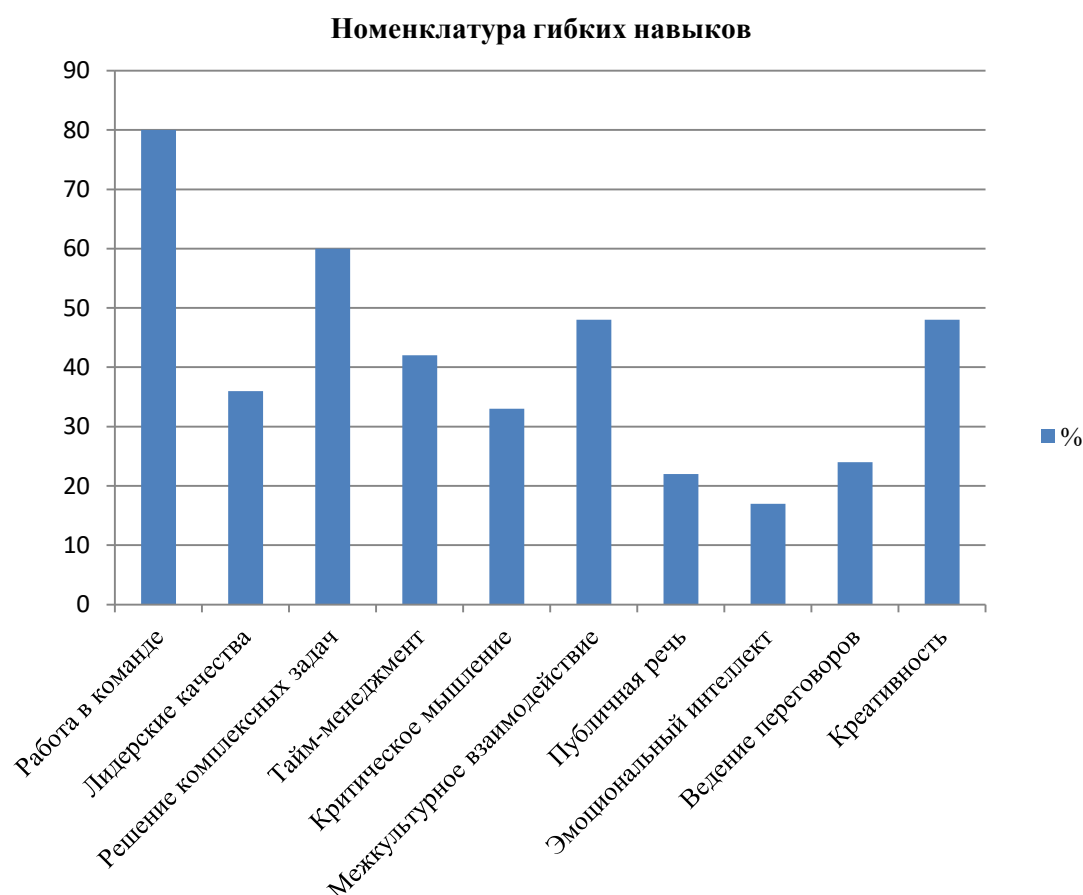


Рис. 2. Ранжирование гибких навыков по степени значимости для студентов бакалавриата – будущих инженеров

Fig. 2. Ranking soft skills in terms of importance for undergraduate students – future engineers

Источник: построено автором.
Source: constructed by the author.

что в соответствии со стандартом обучающиеся должны «научиться управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» в процессе освоения указанной дисциплины. Индикаторами достижения необходимого уровня компетентности должны стать универсальные навыки (soft skills), которые выпускник может применять для личного и профессионального саморазвития. Опираясь на формулировку из федерального государственного

образовательного стандарта, нами были разработаны следующие результаты обучения, в соответствии с которыми успешно освоившими курс считаются те студенты, которые:

- знают базовую терминологию, лексику, представляющую специфику предмета, а также основы межличностного и межкультурного взаимодействия в иноязычной среде;
- умеют понимать тексты страноведческого характера, делать краткие и развернутые сообщения в рамках изученных тем, давать оценку прочитанного;

– готовы к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, с терпимостью относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способностью к межкультурной коммуникации.

Образовательная программа по элективной дисциплине «Английский язык в межкультурной коммуникации» была разработана в соответствии с требованиями образовательного стандарта и с учетом потребностей обучающихся. В содержание курса были включены следующие темы:

Тема 1: Английский язык в мире.

Варианты английского языка.

Понятия культуры и межкультурной коммуникации. Роль языка в межкультурной коммуникации.

Примеры отражения культурных различий в языке.

Английские пословицы и поговорки.

Тема 2: Культурные особенности англоязычных стран: Великобритания

Современная Великобритания: обзор. Этнос и национальности в Великобритании.

Британское общество и язык. СМИ в Великобритании.

Анализ языковых особенностей медийных текстов.

Тема 3: Культурные особенности англоязычных стран: США.

Формирование нации (исторические и культурные аспекты). Жизнь в США.

Образование в США.

Культурные ценности американцев.

Сопоставительный анализ американской и российской систем образования.

Тема 4: Межкультурная коммуникация в деловой среде.

Деловая культура. Различные подходы к классификации деловых культур. Особенности деловой культуры России.

Особенности деловой культуры англоязычных стран. Переговоры в межкультурной среде.

Обучение было организовано в группах по 15 человек без учета уровня языковой подготовки студентов. При выборе элективных дисциплин студентам было рекомендо-

вано учитывать уровень сложности данного курса (B1-B1+) и объективно оценивать свои возможности. Занятия строились по коммуникативной методике и включали в себя множество интерактивных заданий, таких как групповой проект, дискуссия, ролевая игра, презентация. Проиллюстрируем конкретными примерами, как перечисленные виды групповой и индивидуальной работы коррелируют с гибкими навыками, которые студенты должны приобрести в процессе выполнения заданий.

Групповой проект на тему «Сопоставительный анализ российской системы образования с системой образования любой другой страны» выполнялся студентами по окончании изучения темы и состоял из нескольких этапов: 1 этап: формирование команд/групп для выполнения проекта; 2 этап: определение цели проекта и разработка стратегии его реализации; 3 этап: распределение обязанностей среди членов команды/группы; 4 этап: сбор материала, его анализ и синтез; 5 этап: выступление команды/ группы с устной презентацией проекта.

Первые три этапа выполнялись на уроке и предполагали проведение активного обсуждения. Данный вид работы способствует формированию таких навыков, как коммуникация, сотрудничество, работа в команде, умение слышать и чувствовать собеседника. Четвертый этап связан с самостоятельной работой студентов и призван сформировать у них такие навыки, как умение брать ответственность и выполнять обязательства, умение управлять временем. Последний этап нацелен на формирование навыков публичной речи, умений контролировать свои эмоции и устанавливать контакт с аудиторией, овладевать навыком тайм-менеджмента.

Дискуссия как вид работы на уроке пользуется заслуженной популярностью и у преподавателей, и у студентов, так как позволяет развивать целый спектр различных навыков – критического мышления, коммуникации, аргументации, тактичного и вежливого поведения в процессе обсуждения. Дискуссия помогает обучающимся овладеть культу-

рой речи и культурой диалога, позволяет глубже понять различия в поведении и обычаях народов разных стран, способствует формированию толерантного отношения к представителям других этносов и культурных групп. Так, например, при изучении темы «Культурные ценности США» студентам были предложены дискуссионные вопросы, обсуждение которых происходило в формате игры «Оптимисты и пессимисты». Каждая из двух команд должна подготовить как можно больше аргументов в поддержку той или иной точки зрения. Данный игровой прием позволяет студентам освоить навык работы в команде, формирует командный дух и волю к победе, учит слушать других и принимать их точку зрения.

Ролевая игра вызывает потребность в общении и стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке. Она способствует формированию навыков межличностного общения и позволяет выйти за рамки учебного занятия и погрузиться в мир профессиональный. В процессе изучения курса студенты проводили ролевую игру «Деловые переговоры» с представителем другой культуры, где могли продемонстрировать свои навыки ведения дискуссии, знание делового этикета, норм и обычаев страны изучаемого языка.

Содержание курса и эффективность и применяемых в процессе обучения приемов была подтверждена результатами опроса, проведенного со студентами. Так, 64 % опрошенных продемонстрировали высокий уровень удовлетворенности изученным курсом, 73 % дали высокую оценку учебным материалам, 80 % положительно оценили структуру учебного курса и его интерактивный характер, 66 % отметили уровень подготовки и квалификацию преподавателей. По мнению студентов, учебная дисциплина «Иностранный язык в межкультурной коммуникации» способствует развитию навыков межличностного взаимодействия на иностранном языке, командной работы, творческих способностей и критического мышления.

ВЫВОДЫ

Формирование гибких навыков в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в межкультурной коммуникации» – это важная составляющая овладения иностранным языком.

Интерактивные виды деятельности, интегрированные в структуру учебного курса, способствуют развитию гибких навыков у будущих специалистов инженерного профиля.

Список источников

1. Платова Е.Д. Возможности иностранного языка в развитии soft skills будущих специалистов // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 468. С. 219-225. <https://doi.org/10.17223/15617793/468/25>, <https://elibrary.ru/psxxuq>
2. Войтенко Ю.А. Развитие гибких навыков у курсантов военных вузов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. 2022. № 4 (9). С. 5-10. <https://elibrary.ru/ongeze>
3. Северова Н.Ю., Павлова А.Н., Воронец С.М. Гибкие навыки в контексте обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4 (101). С. 77-80. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-77-80>, <https://elibrary.ru/fwgnal>
4. Литвинов А.В. Виды компетенций, формируемые при обучении деловому общению студентов-лингвистов // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 29. С. 136-146. <https://elibrary.ru/ubctvb>
5. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194-196. <https://elibrary.ru/rtnnim>
6. Ивошина А.И., Чуланова О.Л., Давлетишина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 927-938

- ерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Науковедение». 2017. Т. 9. № 1. Ст. 90. <https://elibrary.ru/ymxpol>
7. Илюхина И.Б., Редькина А.Д. Гибкие навыки (soft skills) как фактор формирования конкурентных преимуществ в профессиональной деятельности // Вестник ОрелГИЭТ. 2021. № 3 (57). С. 75-80. <https://doi.org/10.36683/2076-5347-2021-3-57-75-80>, <https://elibrary.ru/wagcch>
 8. Ярославцева А.В. Актуальность формирования навыков soft skills средствами робототехники у мальчиков во внеурочной деятельности // Вестник ГГУ. 2020. № 6. С. 89-93. <https://elibrary.ru/pxxuah>
 9. Меньшенина С.Г., Лабзина П.Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 2 (42). С. 105-118. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.2.8>, <https://elibrary.ru/mkflvl>
 10. Пинская М.А., Михайлова А.М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с. <https://elibrary.ru/nqmafi>
 11. Ануфриева Т.Н. Развитие предметных и надпредметных навыков при обучении иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 87-101. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.06>, <https://elibrary.ru/tlxkew>
 12. Платова Е.Д. Возможности кросскультурной образовательной среды в развитии умений интерактивного взаимодействия студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 41-45. <https://elibrary.ru/yinnub>
 13. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
 14. Попова С.В., Карандеева Л.Г., Ульянов С.С. Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 73-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-73-80>, <https://elibrary.ru/tiorok>
 15. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с. <https://elibrary.ru/yqozjo>
 16. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 42-47. <https://elibrary.ru/vnelkp>
 17. Коротких Е.Г., Носенко Н.В. Принципы формирования «soft skills» при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вуза // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 44. С. 43-47. <https://elibrary.ru/zybmbl>

References

1. Platova E.D. (2021). The opportunities of a foreign language in the development of future specialists' soft skills. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 468, pp. 219-225. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/468/25>, <https://elibrary.ru/psxxuq>
2. Voitenko Yu.A. (2022). Development of the cadets' soft skills at the foreign language lessons. *Izvestiya Saratovskogo voennogo instituta voisk natsional'noi gvardii = Izvestiya of the Saratov Military Institute of the National Guard Troops*, no. 4 (9), pp. 5-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ongeze>
3. Severova N.Yu., Pavlova A.N., Voronets S.M. (2023). Soft skills in the context of teaching foreign languages at a non-linguistic university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 4 (101), pp. 77-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-77-80>, <https://elibrary.ru/fwgnal>
4. Litvinov A.V. (2005). *Types of competencies developed when teaching business communication to linguistics students*. Moscow, MAKSPress, issue 29, pp. 136-146. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ubctvb>
5. Sorokopud Yu.V., Amchislavskaya E.Yu., Yaroslavtseva A.V. (2021). Soft skills and their role in training modern. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 1 (86), pp. 194-196. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtnnim>

6. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. (2017). Modern directions of theoretical and methodological developments in the field of management: the role of soft-skills and hard skills in professional and career development of employees. *Naukovedenie*, vol. 9, no. 1, art. 90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymxpol>
7. Ilyukhina I.B., Red'kina A.D. (2021). Soft skills as a factor of competitive advantages formation in professional activity. *Vestnik OrelGIET = OrelGIET Bulletin*, no. 3 (57), pp. 75-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.36683/2076-5347-2021-3-57-75-80>, <https://elibrary.ru/wagcch>
8. Yaroslavtseva A.V. (2020). The relevance of the formation of soft skills by means of robotics in boys in extracurricular activities. *Vestnik GGU = Vestnik GSU*, no. 6, pp. 89-93. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxxuuh>
9. Men'shenina S.G., Labzina P.G. (2019). Educational potential of "Foreign Language" course to develop soft skills of technical students. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, no. 2 (42), pp. 105-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.2.8>, <https://elibrary.ru/mkflvl>
10. Pinskaya M.A., Mikhailova A.M. (2019). "4C" Competencies: Development and Assessment in the Lesson: Practical Recommendations. Moscow, Korporatsiya "Rossiiskii uchebnik" Publ., 76 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nqmafi>
11. Anufrieva T.N. (2023). Development of hard and soft skills in foreign language teaching. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 87-101. (In Russ.) <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.06>, <https://elibrary.ru/tlxkew>
12. Platova E.D. (2017). The potential of cross-cultural educational environment in students' interaction skills development. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*, no. 2 (202), pp. 41-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yinnub>
13. Safonova V.V. (2001). Cultural studies in the system of modern language education. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 17-24. (In Russ.)
14. Popova S.V., Karandeeva L.G., Ul'yanov S.S. (2021). Development of socio-cultural competence among high school students in foreign language lessons through authentic feature films. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 73-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-73-80>, <https://elibrary.ru/tiorok>
15. Ter-Minasova S.G. (2000). *Language and Intercultural Communication*. Moscow, Slovo Publ., 264 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yqozjo>
16. Sysoyev P.V. (2003). Cultural self-determination of an individual as part of multicultural education in Russia by means of foreign and native languages. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 1, pp. 42-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vnelkp>
17. Korotkikh E.G., Nosenko N.V. (2019). Principles of "soft skills" development in teaching English to university students of non-linguistic departments. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*, no. 44, pp. 43-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zybmsl>

Информация об авторе

Гунина Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки и профессиональная коммуникация», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0001-6570-4872>
natalya_gunina@mail.ru

Поступила в редакцию 12.03.2024
Одобрена после рецензирования 04.06.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Nataliya A. Gunina, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Head of Foreign Languages and Professional Communication Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0001-6570-4872>
natalya_gunina@mail.ru

Received 12.03.2024
Approved 04.06.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>



Компонентный состав лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе

Сергей Сергеевич Мурунов 

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

Актуальность. Компетентностный подход выдвигает особенные требования к систематизации знаний и навыков выпускников. Состав и описание профессиональной компетенции, являющейся основным ориентиром при проектировании курса, напрямую влияют на общую эффективность образовательного процесса, из-за чего существует императивная необходимость к объемлющей и практико-ориентированной модели лингвометодической компетенции. Цель исследования – разработать общую модель лингвометодической компетенции, отвечающую нуждам лингвометодических направлений подготовки.

Материалы и методы. Для проведения исследования был проанализирован корпус научно-исследовательской литературы по теме, синтезированы и систематизированы общие закономерности требований к компетентности специалиста, смоделирована структура лингвометодической компетенции.

Результаты исследования. Интерпретация общей модели профессиональной компетенции под частные условия обучения иностранным языкам позволила выявить ряд функционально различающихся аспектов компетентности специалиста. Были выделены: поведенческий, социокультурный, мотивационный, информационно-коммуникационный и лингводидактический. Каждый компонент актуализирует относительно автономный перечень знаний и навыков, на который возможно целенаправленно воздействовать.

Выводы. Представленная модель отличается своей структурной полнотой, позволяющей интегрировать в нее частные профессиональные компетенции в рамках отдельных компонентов. Выделенные же компоненты отражают основные аспекты профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка на современном этапе, что позволяет использовать ее в качестве отправной точки проектирования курса подготовки преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: лингвометодическая компетенция, компоненты лингвометодической компетенции, подготовка преподавателей иностранного языка, методика обучения иностранным языкам, компетенция педагога иностранного языка, профессиональная компетенция, профессиональное обучение

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Мурунов С.С. Компонентный состав лингвометодической компетенции студентов языковых направлений подготовки на современном этапе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 939-954.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>

Components of contemporary linguo-methodological competence of students in language training programs at the present stage

Sergey S. Murunov 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
sergeymurunov@gmail.com

Importance. The competence-based approach prevailing in the current higher education puts forward special requirements to the systematization of knowledge and skills of graduates. The composition and description of professional competence, which is the main reference point in course design, has a strong impact on the overall effectiveness of the educational process, so there is an imperative need for a comprehensive and practice-oriented model of linguo-methodological competence. The purpose of the study is to develop a general model of linguo-methodological competence that meets the needs of linguo-methodological areas of training.

Materials and Methods. To carry out the research: the corpus of research literature on the topic is analyzed, the general regularities of requirements to the competence of a specialist are synthesized and systematized, the structure of linguo-methodological competence is modeled.

Results and Discussion. Interpretation of the general model of professional competence under specific conditions of foreign language teaching reveals a number of functionally different aspects of specialist's competence. The following aspects are identified: behavioral, sociocultural, motivational, information and communication, and linguodidactic. Each component actualizes a relatively autonomous set of knowledge and skills, which can be purposefully influenced.

Conclusion. The presented model is characterized by its structural completeness, which allows integrating private professional competences within the framework of individual components. The selected components reflect the main aspects of professional activity of a modern foreign language teacher, which allows us to use it as a starting point for designing a foreign language teacher training course.

Keywords: linguo-methodological competence; components of linguo-methodological competence; foreign language teacher training; methods of foreign languages teaching; foreign language teacher competence; professional competence; professional training

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Murunov, S.S. (2024). Components of contemporary linguo-methodological competence of students in language training programs at the present stage. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 939-954. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-939-954>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Компетентностный подход является преобладающим в современном высшем образовании, через его положения осуществляется целеполагание образовательных программ. Поэтому обучение воспринимается через мо-

делирование результатов, принимающих форму компетенций. Неся большое методологическое значение, компетенции определяют ориентиры подготовки специалистов. Наиболее важными для деятельности специалиста являются профессиональные компетенции, отражающие актуальный социаль-

ный заказ к представителю конкретной профессии.

На современном этапе развития лингводидактики отсутствует единое понимание профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, что привносит трудности в процесс подготовки специалистов данной сферы. В нынешних федеральных государственных стандартах высшего образования 3++ профессиональные компетенции не унифицированы, они должны определяться учебным заведением самостоятельно на основе трудовых функций специалиста, что предоставляет больше гибкости при разработке учебных программ, но при этом привносит ряд проблем, связанных с координацией дисциплин. В более ранних версиях ФГОС ВО перечень профессиональных компетенций все же присутствовал. Так, в стандарте направления подготовки «45.03.02 Лингвистика» от 2014 г. суммарно насчитывается 27, шесть из которых относятся к лингводидактической деятельности¹. Однако подобная дискретность в понимании лингвометодической компетенции может вызвать нежелательные трудности при практической реализации, поскольку профессиональная деятельность зачастую принимает форму структурированного процесса поочередного применения знаний и навыков различного порядка, что требует восприятия лингвометодической компетенции как педагогического конструкта метауровня.

Цель исследования – разработать общую модель лингвометодической компетенции, отвечающую нуждам лингвометодических направлений подготовки. Чтобы достичь цели, необходимо выполнить следующие задачи: проанализировать концепции лингвометодической и смежных компетенций в научно-исследовательской литературе; интерпретировать аспекты обучения иностранному языку для универсальной модели профес-

сиональной компетенции; смоделировать практико-ориентированную модель лингвометодической компетенции.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для осуществления исследования был применен перечень преимущественно теоретических методов: анализ и систематизация научной литературы по теме исследования, многоаспектное моделирование учебного процесса обучения иностранному языку, синтез закономерностей обучения в единую структуру лингвометодической компетенции.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.В. Малев определил рассматриваемую лингвометодическую компетенцию как «...систему взаимосвязанных личностно-профессиональных качеств, знаний, навыков и умений»². И.А. Бредихина предложила модель лингвометодической компетенции, состоящую из пяти элементов: самообразовательный, коммуникативно-культурологический, общенаучный, психолого-педагогический и личностный [1]. Самообразовательный компонент является основополагающим, он во многом определяет уровень профессиональной педагогико-методической деятельности специалиста, поскольку с его помощью происходит автономная актуализация всех остальных элементов. Все последующие компоненты формируются непосредственно через самообразовательный, поскольку он обеспечивает основу для самостоятельного познания и последующего применения аспектов лингводидактики. Коммуникативно-культурологический компонент оперирует знаниями и навыками медиации иноязычной культуры через иностранную речь, в значительной степени этот компонент совпадает с иноязычной коммуникативной компетенцией с той лишь разницей, что он учитывает авто-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940.

² Малев А.В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2015. С. 92.

ритетную роль преподавателя в учебном классе. Общенаучный компонент отвечает за научно-исследовательскую деятельность: поиск информации, связанной с методикой иностранного языка, самостоятельное проведение исследований и последующую апробацию авторских методик. Психолого-педагогический компонент обеспечивает передачу опыта путем реализации психологических, педагогических и методических навыков специалиста в условиях обучения. Личностный компонент выступает в качестве элемента контроля своей собственной педагогической деятельности, располагающего к педагогической рефлексии.

Предложенная модель описывает функциональные аспекты педагогической деятельности преподавателя иностранного языка, предоставляя информацию о задачах, с которыми придется столкнуться специалисту. Однако в данной модели не хватает лингвометодической конкретности: всего лишь один компонент полностью и напрямую актуализируется через преподавание иностранного языка – коммуникативно-культурологический. Представляется, что подготовка высококвалифицированного специалиста подразумевает более частную систему, элементы которой всецело находят отражение в процессе обучения.

Такая конкретика присутствует в работе О.П. Казаковой. Проанализировав образовательные стандарты и проведя опрос среди студентов, исследователь привела перечень наиболее актуальных знаний, умений и навыков преподавателя иностранного языка. Среди знаний были выделены: профессиональная программа преподавателя иностранного языка; лингвистические, культурологические, психологические и методические основы преподавания иностранного языка; современные тенденции лингводидактики; принципы, методы и средства обучения иностранному языку. Среди умений были выделены: анализ готовых методических материалов; адаптация и создание авторских методических материалов; использование научно-исследовательских ресурсов для повышения собствен-

ного методического уровня. Среди навыков были выделены: методическая рефлексия; использование библиотечно-информационных ресурсов для решения практических методических задач [2].

Представленные выше модели описывают лингвометодическую компетенцию, но затрагивают только определенные аспекты. Для настоящего исследования существует необходимость в синтезированной модели лингвометодической компетенции, способной описать специфику этой компетенции в контексте ее практического применения.

В общей методике обучения компетенции рассматриваются через призму универсальной модели. Г.К. Селевко, стремясь к универсализации понятия компонентов профессиональной компетенции, предложил использовать для описания следующие компоненты: этический, поведенческий, социальный, мотивационный, операционально-технологический и когнитивный [3, с. 13]. Потенциально перечень приведенных компонентов можно продолжать, более точно их конкретизируя, поскольку компоненты компетенции отражают отчужденный социальный заказ к специалисту как к функциональной единице образовательного процесса.

Этический компонент лингвометодической компетенции оперирует с мировоззренческими суждениями специалиста. Данные суждения являются фундаментом для принятия различных решений, в том числе и профессиональных. Со стороны можно оценить только внешние проявления этических качеств, поэтому этический компонент можно разделить на два основных элемента: нормативную и профессиональную этику.

Нормативная этика специалиста регулирует общие моральные принципы взаимоотношения субъектов социума [4]. Через соответствие действий личности этическим нормам определяется нравственность ее поступков. Устанавливаемые нормативной этикой воззрения проникают во все сферы деятельности личности. При этом мораль не существует в изоляции от практической деятельности, поскольку в обществе этичность поведе-

ния личности определяется поступками [5, с. 20]. Очевидно, что постулаты нормативной этики проявляются при преподавании иностранных языков.

Профессиональная этика определяется особенностями рабочих условий и устанавливаемых задач специалиста, поэтому она специфична, и каждая профессия обладает своим собственным перечнем потенциальных этических взаимодействий на рабочем месте.

Безусловно, воздействие на этический компонент студента вуза очень ограничено, и в большинстве своем затраты на попытки его изменить неоправданны: при поступлении студенты уже обладают относительно сформированным мировоззрением, которое, конечно, можно корректировать, но на это потратится слишком большое количество ресурсов. Гораздо целесообразнее предоставить обучающимся возможность адаптировать компетенции под их собственную этическую систему. В таком случае обучающимся удастся реализовать свою личную уникальность в профессии, сохраняя и преумножая элементы мотивационного компонента. Поэтому, несмотря на его безусловное присутствие в профессиональной деятельности специалиста, выделять его отдельно в контексте формирования лингвометодической компетенции не всегда является целесообразным.

Второй рассматриваемый компонент – *поведенческий*. Это способность специалиста транслировать свои мировоззренческие суждения с помощью решений и действий. Знания и умения поведенческого компонента сводятся к рекуррентным стратегиям взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности в различных контекстах.

Так, взаимодействие опыта и личностных качеств с целеполаганием этической компетенции приводит к реализации перечня особых навыков, которые в западной литературе называются “soft skills” (мягкие навыки). Зачастую их противопоставляют профессиональным и техническим навыкам, поскольку их актуализация не требует специальных знаний и умений [6]. Однако в исследовании Г. Альбино было выявлено, что в

производственных условиях четкое разделение между поведенческими и техническими навыками порой затруднительно. Поскольку при практической деятельности они вступают в симбиоз, но поведенческие все же первичны. Г. Альбино выделил три принципиальных кластера навыков: организация, реализация и коллаборация [7]. На примере этих кластеров было продемонстрировано, что профессиональные навыки могут быть осуществлены только в согласовании с поведенческим компонентом, поскольку последний реализует возможности актуализации личностных качеств, в то время как профессиональные навыки сами по себе безличностны, потому что они отражают обобщенный социальный заказ.

В научной литературе консенсуса по поводу номенклатуры элементов поведенческого компонента достигнуто не было. Н. Грюден и А. Стэйр, обобщая, привели следующий универсальный перечень: лидерство, самоконтроль, открытость, креативность, самомотивация, отдых, ответственность, разрешение конфликтов и коммуникация [8]. С.Н. Бацунов с соавт. выделили четыре группы «мягких» навыков: коммуникативные, самоорганизационные, когнитивные и управленческие [9].

Л.Р. Газизулина отмечает, что развитие «мягких» навыков сопряжено с изучением иностранных языков, потому что коммуникативная компетенция по своей природе является особой стратегией поведения в контексте иноязычного общения [10]. Соответственно, обучение иностранному языку подразумевает развитие в той или иной степени «мягких» навыков, поскольку коммуникативные, самоорганизационные и когнитивные умения и навыки являются самоцелью языкового образования, управленческие же могут быть отнесены к медиационной субкомпетенции, но они не являются принципиальными. Е.В. Гетманская и В.Ф. Чертов, проанализировав корпусные зарубежные исследования, привели следующие наиболее релевантные для педагога «мягкие» навыки: настойчивость, эмпатия, практико-ориенти-

рованность, стрессоустойчивость, социальная открытость [11].

Поведенческий компонент преподавателя обладает сильным и прямым влиянием на учебный процесс. Будучи авторитетной фигурой в учебном классе, преподаватель во многом определяет учебный процесс как на уровне самих учебных материалов, так и на психоэмоциональном уровне. В мета-анализе, выполненном Э. Ботес с соавт., была отмечена стойкая обратная корреляция между успехами в усвоении иностранного языка и уровнем тревожности в учебном классе (Foreign Language Classroom Anxiety) [12]. Наибольшее влияние тревожность оказывает на навыки устной речи, особенно на слушание [13].

В работе Ж.-М. Девэйла с соавт. "How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: a mixed modelling longitudinal investigation" приводится лонгитюдный анализ зависимости применения определенных поведенческих стратегий преподавателя иностранного языка и уровню тревожности в классе [14]. В качестве применяемых стратегий были выделены: частота использования иностранного языка, предсказуемость преподавателя и частота шуток (частота случаев неформального поведения). Эксперимент выявил, что наиболее статистически значимой корреляцией с уровнем тревожности обладает частота случаев неформального поведения с обучающимися ($p < 0,001$), в то время как изолированно частота использования ИЯ и предсказуемость преподавателя не смогли достичь статистической значимости ($p < 0,028$ и $p < 0,014$ соответственно). Ученые пришли к выводу, что создание неформальной атмосферы приводит к повышению мотивации студентов путем создания более близких социальных связей между обучающимся и преподавателем. Предсказуемость, будучи вторым по статистической корреляции фактором, способствует снижению тревожности за счет стабильности паттернов взаимоотношений в группе, снижая вероятность возникновения непредвиденных обстоятельств, тем

самым убирая необходимость продумывать каждый свой шаг, рассчитывая возможные последствия своих действий.

Особое внимание к психоэмоциональному состоянию студентов прослеживается во множестве лингвометодических источников. Создаваемая поведением преподавателя среда напрямую влияет на успеваемость. Ю.Н. Фатуева, например, приводит перечень речевых поведенческих стратегий, выражающих позитивные эмоции в ответ на действия обучающихся [15]. Такие стратегии, вызывая позитивный отклик, не только повышают мотивацию, но и потенциально приводят к улучшению усвояемости материала. Е.Н. Трегубова отмечала, что трансляция позитивных эмоций в учебные материалы приводит к более быстрому и надежному закреплению навыков³.

Конкретные поведенческие алгоритмы выделить сложно, поскольку они будут отличаться в зависимости от личностных качеств. Преодоление языкового барьера в равной степени является коммуникативным и психологическим явлением, поэтому создание соответствующих психоэмоциональных условий входит в прямые обязанности преподавателя. Обеспечение этих условий происходит путем снижения у обучающихся тревожности в учебном классе (FLCA). В свою очередь, это возможно путем демонстрации поведения, отличающегося неформальностью и стабильностью.

Третий рассматриваемый компонент лингвометодической компетенции – *социальный*. Социальный компонент можно определить как осведомленность о функционирующих в обществе процессах [16]. В настоящем исследовании мы придерживаемся мнения С.З. Гончарова, согласно которому социальная субкомпетенция является, прежде всего, социальным знанием [17].

³ Трегубова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» с учетом эмоционального фактора: на материале немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2001. С. 25.

Социальный компонент в контексте лингвометодической компетенции заметно отличается от такового других профессий. Это обусловлено близким взаимодействием разноязычных культур в учебном классе. Фактически преподавателю иностранного языка нужно обладать социальными знаниями и навыками нескольких разных лингвокультур и быть способным их реализовывать при обучении. Поэтому отчасти данный компонент не является в полной мере индивидуализированным, поскольку к нему выдвигаются конкретные профессиональные требования. Уместно будет переименовать его социокультурный компонент, который вмещает в себя как базовые знания о процессах в своей родной культуре, так и знания о процессах в культуре иноязычной. При этом преподаватель должен быть способен сопоставлять культуры и явственно демонстрировать во время учебного процесса их схожести и различия, что и отличает этот компонент от аналогов других специальностей.

В методике обучения иностранному языку существует несколько моделей компонентного состава социокультурной знаковой системы. Одна из первых таких моделей была предложена Э.Т. Холлом в книге "The Silent Language". Модель Э.Т. Холла включает в себя десять первичных систем сообщения (Primary Message System), которые определяются усвоенной культурой коммуниканта. Будучи культурно обусловленными, элементы системы не универсальны, поэтому для успешной межкультурной коммуникации необходимо их искусственное усвоение, которое можно обеспечить антропологическим подходом [18, p. 37].

Эта антропологическая модель сыграла важную роль в развитии поликультурного образования. На ее основе был разработан концепт лингвокультурной грамотности, определяющий минимальные требования к способности коммуниканта вступать в межкультурное общение. Автор концепта – Э.Д. Хирш – подразумевал под лингвокультурной грамотностью обладание общими для носителей культуры знаниями, позволяющими произ-

водить «коммунальную кооперацию». Эти знания можно систематизировать в виде своеобразного словаря, вмещающего в себя выражающие важные для определенной культуры концепты слова и словосочетания [19].

Социокультурный компонент лингвометодической компетенции во многом схож с таковым у обучающихся, поскольку в условиях отсутствия прямого контакта с носителями преобладающей формой межкультурного обучения является академическая. То есть от преподавателя требуется наличие превосходных лингвокультурных знаний, необходимых для эксплицитного объяснения культурных феноменов, встречаемых в учебным материалах.

Мотивационный компонент является связующим звеном, позволяющим соединить личное идеальное с практическим социальным. Мотивация в определенной степени лучше поддается корректировке: при наличии желания достичь высоких профессиональных результатов у обучающегося преподаватель способен изменить представление и перенаправить внимание в соответствии с актуальными требованиями о специалисте сферы. Феномен такого взаимопроникновения описан в работе Е.Г. Гуцу: динамика развития мотивационного компонента неизменно приобретает линейное направление, при котором отправной точкой являются социальные качества, обеспечивающие изначальную индивидуализированность выбора профессии, однако со временем индивидуализация уступает место коллективной ассоциации с требованиями социального заказа [20]. Соответственно, формирование мотивационного компонента напрямую входит в сферу профессионального обучения будущего специалиста, что позволяет охарактеризовать ее как часть практической подготовки.

Процесс реализации мотивационного аспекта профессиональной компетентности специалиста проходит несколько стадий интернализации внешних требований. На основе работы В.Р. Сагитовой [21] введем этапирование развития мотивационного компонента.

1. Ознакомление с нормализующими требованиями к специалистам, представляемыми через процесс обучения (например, с помощью ФГОС ВО).

2. Оценочное соотнесение представляемых требований с личными предпочтениями.

3. Самоидентификация обучающегося как специалиста определенной профессиональной сферы.

4. Выявление приоритетных направлений профессионального самосовершенствования специалиста в рамках непрерывного образования.

5. Мониторинг уровня собственной профессиональной компетентности специалиста и поддержание ее актуальности в рамках непрерывного образования.

Данное этапирование демонстрирует важность внешнего воздействия профессиональной среды на мотивационную составляющую деятельности специалиста. Стандарты образования, регулирующие процесс обучения, имплицитно корректируют изначальные профессиональные предпочтения обучающегося, придавая им более конкретную, осязаемую форму. Сталкиваясь с этими стандартами, обучающийся неизменно начинает их оценивать, сверяясь с личными предпочтениями и определяя релевантность транслируемых требований по отношению к его личности. Оценивание подразумевает пространство для интерпретации этих требований, которое в свою очередь ведет к созданию собственной уникальной профессиональной идентичности, обладающей своими сферами профессиональных интересов. В дальнейшем при непосредственной профессиональной деятельности специалист будет выявлять лакуны своей компетентности, обозначающие его индивидуализированные направления непрерывного образования (что опять же является следствием внешних требований к индивиду). Поддержание же актуальности своих знаний и навыков является необходимостью для специалиста, желающего поддерживать свою конкурентоспособность.

Мотивационный компонент сопровождает деятельность профессионала на всех уров-

нях развития его лингвометодической компетентности ввиду постоянного контакта с внешними требованиями. Поэтому эффективность профессионального обучения определяется тем, как успешно преподавателю удалось ретранслировать в учебный процесс актуальные требования к специалисту направления подготовки, а также тем, насколько обучающийся раскрыл свой профессиональный потенциал на этапах соотнесения своих мировоззренческих принципов с производственными факторами.

Мотивационный уровень лингвометодической компетенции вмещает в себя перечень знаний и представлений о роли преподавателя иностранного языка в современном обществе. Причем в данном случае применение этого перечня является двунаправленным, поскольку изначально он необходим будущему специалисту для самоопределения, а во время своей трудовой деятельности его необходимо ретранслировать обучающимся. Это образует своеобразную замкнутую систему передачи информации, которая, однако, должна корректироваться в соответствии с актуальными потребностями общества. При этом преподавателю как составителю курса необходимо ориентироваться, скорее, на средства создания внешней мотивации, а не на средства удовлетворения внутренней, поскольку только внешняя способна сформировать этот уровень согласно социальному заказу. Сама информация о профессиональной деятельности может меняться порой довольно значительно, из-за чего представители разных педагогических поколений будут транслировать разные требования и установки, тем не менее, несмотря на эту изменчивость, можно выделить перечень общего содержания мотивационного компонента лингвометодической компетенции. Данные направления регламентируются во ФГОС ВО. Являясь требованиями к результатам усвоения образовательной программы, ФГОС ВО отчасти определяют те самые предметы факторов внешней мотивации, ожидаемые от создания и реализации курса.

Операционно-технологический компонент профессиональной компетенции включает в себя знания и навыки, направленные на практическое применение средств производства. Закономерно, что составляющие этого компонента сильно отличаются у разных профессий ввиду различных условий труда. В случае описания операционно-технологического компонента в контексте педагогической деятельности уместно внести некоторые изменения в изначальную терминологию Г.К. Селевки в угоду большей точности. Поскольку преподаватель взаимодействует, прежде всего, с информацией, его средства производства напрямую связаны с ее обработкой, анализом и представлением. В таком контексте можно четко разграничить несколько составляющих. Использование средств подразумевает использование информационно-коммуникативных технологий, что позволяет ассоциировать этот компонент с информационной-коммуникационной компетенцией. Информационно-коммуникационная компетенция – это способность и готовность применять такие информационные и коммуникационные технологии, как интернет-ресурсы и социальные сервисы в своей профессиональной деятельности [22].

Утрируя, в границы данного компонента можно включить все умения специалиста, направленные на применение материальных методических средств, среди которых можно выделить:

- создание и адаптацию предметных материалов с помощью ИКТ;
- создание и применение средств контроля с помощью ИКТ;
- создание и применение иллюстративных материалов с помощью ИКТ;
- организацию и управление учебным процессом с помощью ИКТ;
- поиск и анализ научно-методической литературы.

Цифровизация образования делает информационно-коммуникационную компетентность преподавателя одним из ведущих показателей его профессионализма, поскольку с ее помощью специалист способен эф-

фективно ввести курс, применяя современные методические инструменты, а также постоянно обновлять актуальность своей профессиональной компетентности путем поиска и интеграции новых методик обучения в сети Интернет [23]. П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев выделяли множество составляющих ИКТ компетенции, среди которых были указаны: навыки обеспечения информационной безопасности образовательного процесса, навыки поиска и отбора иноязычных материалов, навыки создания авторских методических материалов, навыки использования средств интернет-коммуникации для координации учебного процесса, навыки применения научно-исследовательских ресурсов и программного обеспечения при подготовке и проведении занятий [24].

В контексте формирования лингвометодической компетенции можно выделить конкретные примеры цифровых ресурсов, которые необходимы для проектирования и реализации курса иностранного языка. С.С. Мурунов предложил классифицировать цифровые ресурсы согласно их функциональной роли в учебном процессе. Например, в контексте проблемного обучения он выделил упорядочивающие, контролирующие, поисковые, коммуникативные и продуктивные [25; 26]. Упорядочивающие инструменты позволяют преподавателю размещать и систематизировать учебные материалы; контролирующие применяются для оценивания знаний и навыков обучающихся; поисковые – для поиска и исследований в сети Интернет; коммуникативные – для общения и координации между участниками учебного процесса; продуктивные – для создания определенного продукта для решения исследовательских или профессиональных задач. Также кажется уместным выделить дополнительный вид ресурсов, уверенно приобретающий свою актуальность в новейшей педагогической парадигме – генерационные. К данному типу ресурсов относятся нейросети, с помощью которых преподаватель способен генерировать учебные материалы. Представленные категории ИКТ ресурсов охватывают

подавляющее большинство случаев подготовки и использования методических материалов при обучении иностранному языку.

Когнитивный компонент характеризуется самой высокой специфичностью среди всех других, его можно описать как профильную знаниевую систему специалиста, которую он способен реализовать в профессиональной деятельности. У педагогов в эту систему входят принципы, методы, методики и приемы организации обучения [27]. В контексте преподавания иностранного языка существует относительно устойчивый перечень когнитивных структур актуального лингвометодического дискурса. Декларативное усвоение готовых структур является первоначальной ступенью формирования когнитивного компонента, к тому же этот процесс наиболее податлив. По этой причине можно говорить об определении актуальной лингвометодической системы как структурной совокупности подходов, принципов, методов и приемов обучения иностранному языку. И поскольку в исследовании ведется речь о частном применении когнитивного компонента в лингвометодическом контексте, требующего от него конкретного содержания, уместно будет, отражая специфику, переименовать его в лингводидактический.

Для удобства систематизации более подходящей представляется дедуктивная модель, в качестве отчетной точки использующая подходы обучения, а последней – приемы.

Уровень подходов лингвометодической системы оперируют изначальными положениями выстраиваемой методической модели. Среди актуальных можно выделить: коммуникативный, личностно-ориентированный, компетентностный, интегрированный, межкультурный, когнитивный, деятельностный [28; 29]. Уровень принципов вмещает в себя базовые положения, вокруг которых выстраивается процесс обучения. В научной литературе не был достигнут консенсус касательно конечного перечня принципов – содержание, количество и систематизация варьируется в разных источниках. Так, например, Н.И. Гез с соавт. выделяли двухсту-

пенчатую систему, состоящую из общедидактических и лингвометодических принципов [30, с. 58]. К общедидактическим относятся принципы сознательного обучения, практической, систематичности, доступности, наглядности, творческой самореализации и т. д. К лингвометодическим – принципы речевой направленности, учета родного языка, доминирующей роли упражнений, взаимодействия видов речевой деятельности, аппроксимации, речевой интенсивности, устного опережения и т. д.

Третьим уровнем когнитивной лингвометодической системы являются методы. Как и принципы, их можно разделить на общие и частные методические. Общедидактические используются при преподавании любых дисциплин: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский, игровой, метод проблемного обучения, метод проектов, метод ассоциативных карт, метод геймификации, кейс-метод и т. д. Эти методы используются повсеместно, но не учитывают специфики преподаваемого предмета. В контексте лингводидактики это критично, поскольку обучение иностранному языку очень практико-ориентированно и требует выработки коммуникативных навыков, из-за чего некоторые традиционные общедидактические методы могут терять свою релевантность и эффективность в данном контексте. По этой же причине частные методы лингводидактики уникальны и не применимы в других образовательных контекстах. Среди актуальных можно выделить: прямой метод, метод симуляции речевой ситуации, метод погружения и, конечно, коммуникативный метод [31].

Последним уровнем выступают приемы. Прием – это минимальный структурный элемент процесса обучения иностранному языку, принимающий форму действия субъекта. По праву этот уровень можно назвать самой многочисленной категорией, поскольку он вмещает в себя фактически все способы взаимодействия субъектов и средств обучения. Являясь базовой методической единицей, приемы вездесущи, поэтому обычно их

систематизируют с помощью категорий высшего порядка – методов и подходов. Из-за столь малого размера под сомнение попадает необходимость изучать приемы отдельно от методов, соответственно, и проводить классификацию в отрыве от них. Будущий преподаватель овладевает приемами операционально по мере накопления практического опыта использования методов, поэтому более целесообразно не рассматривать приемы в рамках знаниевой системы, они ближе к системе навыков.

На основе интерпретации модели Г.К. Селевко в лингвометодическом контексте получилось смоделировать общий компонентный состав лингвометодической компетенции. Сама лингвометодическая компетенция является сложным комплексом компетенций более низкого порядка. Каждый компонент есть отдельная компетенция. Вместе взаимодействуя, компетенции создают структуру, позволяющую справляться с профессиональными задачами. Из этого следует, что компоненты можно анализировать дискретно в зависимости от масштаба, то есть, например, информационно-коммуникационный компонент лингвометодической компетенции синонимичен ИКТ компетенции преподавателя иностранного языка, что позволяет поддерживать связь предлагаемой общей лингвометодической модели с моделями частных компетенций преподавателя иностранного языка.

Представленная в таблице 1 модель выступает в качестве обобщения компонентов в наибольшем масштабе. То есть при необходимости эти компоненты можно в дальнейшем разделить на субкомпоненты, разнящиеся в зависимости от контекста, например, лингводидактический, как уже было упомянуто, можно разделить на декларативный и операционный. Однако из-за прямой синонимичности компонентов с отдельными профессиональными компетенциями такая детализированность не всегда оправдана.

Представляемая модель служит ориентиром для лингвометодической подготовки специалистов, акцентирующей внимание на

основных аспектах обучения, что и объясняет реинтерпретацию изначальной модели Г.К. Селевко.

Таблица 1
Описание функций компонентов
лингвометодической компетенции

Table 1
Description of the functions of the components
of linguo-methodological competence

Компонент лингвометодической компетенции	Функция
Поведенческий	Применение комплекса индивидуальных поведенческих стратегий
Мотивационный	Ретрансляция социального заказа к иноязычной коммуникативной компетенции и к лингвометодической компетенции
Социокультурный	Обеспечение медиации в условиях поликультурного взаимодействия
Информационно-коммуникационный	Применение цифровых ресурсов для создания и последующей реализации учебно-методических материалов
Лингводидактический	Использование знаниевой системы для создания, реализации и анализа учебно-методических материалов

Источник: составлено автором на основе модели профессиональной компетенции Г.К. Селевко [5, с. 13].

Source: compiled by the author based on the G.K. Selevko professional competence model [5, p. 13].

Этический компонент был упразднен из настоящей модели, но все же он будет неизменно присутствовать в обучении, хотя и имплицитно. Его низкая релевантность в лингвометодической подготовке объясняется высокой степенью индивидуализированности, делающей воздействие на компонент слишком ресурсозатратным. Поведенческий компонент, будучи рассмотренным с позиции конкретного профессионального образо-

вания, приобретает новые функции. В него входят как «мягкие», так и некоторые «твердые» навыки ввиду коммуникативной специфики профессии. Минимальной единицей компонента выступает стратегия поведения преподавателя, начиная от «мягких» стратегий, вроде решения конфликтных ситуаций или самоконтроля во время занятий, заканчивая «твердыми» стратегиями, вроде уникального способа подачи материала. Социокультурный отражает особенности социальной роли преподавателя в классе, которому приходится выступать посредником между родной и изучаемыми культурами. Его принципиальное различие от социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции заключается в том, что преподавателю необходимо транслировать чужую культуру в класс, выступая в качестве своеобразного суррогатного носителя. Информационно-коммуникационный компонент отвечает за использование средств обучения, коими в современной педагогической парадигме выступают ИКТ средства. Лингводидактический конвенциализирует, прежде всего, знаниевую систему специалиста, в которой находятся актуальные подходы, принципы и методы.

ВЫВОДЫ

Лингвометодическая компетенция, будучи многоаспектной категорией, обладает множеством интерпретаций в научно-исследовательской литературе. Однако большинство интерпретаций ограничиваются лишь определенными сторонами учебного процесса, из-за чего была предпринята попытка создания универсализированной модели, строящейся на основе обобщенной структуры профессиональной компетенции, представленной в работах Г.К. Селевко. При конкретизации элементов профессиональной компетенции, актуализирующей многоаспектность процесса преподавания иностранных языков, структура закономерно меняется. В представленной модели лингвометодической компетенции выделяются: поведенческий, социокультурный, мотивационный, информационно-коммуникационный и лингводидактический. Такой состав способен отразить специфику профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в относительно большом масштабе, поскольку лингвометодическая компетенция в этой работе рассматривается как профессиональная метакомпетенция. Соответственно, при необходимости каждый компонент может ассоциироваться с частными профессиональными компетенциями, тем самым дробя компонент на субкомпоненты в контексте данной модели, что ввиду совместимости с другими концепциями придает ей искомую универсальность.

Список источников

1. Бредихина И.А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 77-81. <https://elibrary.ru/vchklx>
2. Казакова О.П. Формирование лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей у студентов лингвистических направлений // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 100-105. <https://doi.org/10.26170/po16-05-16>, <https://elibrary.ru/wkydzf>
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. <https://elibrary.ru/qvdtmd>
4. Харчева И.С. Нравственная готовность студента педвуза: сущностные характеристики // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 203-211. <https://elibrary.ru/nqvwwkr>
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
6. Jackson D., Chapman E. Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives // Studies in Higher Education. 2012. Vol. 37. Issue 5. P. 541-567. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>

7. Albino G. Technical and behavioral competencies on performance evaluation: Petrek leaders' perspectives // Sage Open. 2018. Vol. 8. Issue 2. <https://doi.org/10.1177/2158244018780972>
8. Gruden N., Stare A. The influence of behavioral competencies on project performance // Project Management Journal. 2018. Vol. 49. Issue 3. P. 98-109. <https://doi.org/10.1177/8756972818770841>
9. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 12-21. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>, <https://elibrary.ru/osrovp>
10. Газизулина Л.Р. Развитие мягких навыков в ходе иноязычной подготовки аспирантов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 275-279. <https://elibrary.ru/xszgno>
11. Гетманская Е.В., Чертов В.Ф. Мягкие навыки учителя как категория концептуальных и прикладных зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 21-41. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-1-21-41>, <https://elibrary.ru/ipuqvb>
12. Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S. The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis // Journal for the Psychology of Language Learning. 2020. Vol. 2. № 1. P. 26-56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
13. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. Second language anxiety and achievement: a meta-analysis // Studies in Second Language Acquisition. 2019. Vol. 41. Issue 2. P. 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
14. Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: a mixed modelling longitudinal investigation // Language Teaching Research. 2022. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>
15. Фатуева Ю.Н. Роль эмоций в процессе преподавания иностранного языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-4. С. 238-241. <https://elibrary.ru/hqciie>
16. Красношлыкова О.Г., Кошечкина О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 3 (35). С. 20-26. <https://elibrary.ru/cjcuun>
17. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. Известия УрО РАН. 2004. № 2 (26). С. 3-18. <https://elibrary.ru/pjupxh>
18. Hall E.T. The Silent Language. N. Y.: Doubleday & Company, 1959. 217 p.
19. Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston; New York: Houghton Mifflin Company, 2002. 647 p.
20. Гуцу Е.Г. Изучение мотивационного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2-3. С. 657-659. <https://elibrary.ru/pupgnz>
21. Сагитова В.Р. Феномен компетенции: понятие, структура, условия формирования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 2. С. 59-62. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-2-59-62>, <https://elibrary.ru/unsdtv>
22. Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. 2013. № 2 (16). С. 91-103. <https://elibrary.ru/rydjzlz>
23. Алиханова Ф.Н., Пивнева С.В., Квитковская А.А. Формирование информационной компетентности будущих педагогов в системе их профессиональной подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 342-344. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344>, <https://elibrary.ru/umljfe>
24. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 160-167. <https://elibrary.ru/rzrkup>
25. 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>
26. Мурунов С.С. Создание системы упражнений обучения иностранному языку с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 362-376. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>, <https://elibrary.ru/dsszbk>

27. Данилова Н.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 153-172. <https://elibrary.ru/boylbz>
28. Нефедова М.А. Современные подходы к обучению иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 2 (66). С. 137-142. <https://elibrary.ru/itmsds>
29. Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 205-208. <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-1-205-208>, <https://elibrary.ru/uociua>
30. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Высш. шк., 1982. 373 с.
31. Альмураева П.Х., Усманов Т.И. Использование прямого метода обучения иностранному языку // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 5 (51). С. 71-76. <https://doi.org/10.25726/t5684-9645-5853-1>, <https://elibrary.ru/whltfv>

References

1. Bredikhina I.A. (2015). Special aspects of the structure of a foreign language teacher's professional competence. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 9, pp. 77-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vchklx>
2. Kazakova O.P. (2016). Formation of LSP-teachers' linguo-didactic competence in students of linguistic education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 100-105. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/po16-05-16>, <https://elibrary.ru/wkydzf>
3. Selevko G.K. (2006). *Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 vols.* Moscow, Research Institute of School Technologies Publ., vol. 1, 816 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qvdtmd>
4. Kharcheva I.S. (2010). Pedagogical university student's moral readiness: essential characteristics. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 12, pp. 203-211. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nqvwr>
5. Guseinov A.A., Apresyan R.G. (2000). *Ethics*. Moscow, Gardariki Publ., 472 p. (In Russ.)
6. Jackson D., Chapman E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, vol. 37, issue 5, pp. 541-567. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>
7. Albino G. (2018). Technical and behavioral competencies on performance evaluation: Petrek leaders' perspectives. *Sage Open*, vol. 8, issue 2. <https://doi.org/10.1177/2158244018780972>
8. Gruden N., Stare A. (2018). The influence of behavioral competencies on project performance. *Project Management Journal*, vol. 49, issue 3, pp. 98-109. <https://doi.org/10.1177/8756972818770841>
9. Batsunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. (2018). Modern determinants of the soft skills development. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Konsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Konsept"*, no. 4, pp. 12-21. (In Russ.) <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>, <https://elibrary.ru/osrovvp>
10. Gazizulina L.R. (2019). Soft skills development during foreign language training. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 4 (56), pp. 275-279. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xszgno>
11. Getmanskaya E.V., Chertov V.F. (2023). Soft skills of a teacher as a category of conceptual and applied research. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 21-41. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-1-21-41>, <https://elibrary.ru/ipuqvbb>
12. Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: an overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, vol. 2, no. 1, pp. 26-56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
13. Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. (2019). Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 41, issue 2, pp. 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
14. Dewaele J.-M., Saito K., Halimi F. (2022). How teacher behaviour shapes foreign language learners' enjoyment, anxiety and attitudes/motivation: a mixed modelling longitudinal investigation. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221089601>

15. Fatueva Yu.N. (2023). The role of emotions in the process of teaching a foreign language at the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78-4, pp. 238-241. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hqciie>
16. Krasnoshlykova O.G., Koshevaya O.G. (2019). The concept of social competence as a scientific category. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, no. 3 (35), pp. 20-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cjcuun>
17. Goncharov S.Z. (2004). Social competence of an individual: essence, structure, criteria and importance. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, no. 2 (26), pp. 3-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pjupxh>
18. Hall E.T. (1959). *The Silent Language*. New York, Doubleday & Company Publ., 217 p.
19. Hirsch E.D., Kett J.F., Trefil J. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston, New York, Houghton Mifflin Company Publ., 647 p.
20. Gutsu E.G. (2012). The motivational-evaluative component analysis of the professional competence of a higher school teacher. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk = Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 14, no. 2-3, pp. 657-659. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pupgnz>
21. Sagitova V.R. (2015). Phenomenon competence: concept, structure, forming terms. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 15, no. 2, pp. 59-62. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2015-15-2-59-62>, <https://elibrary.ru/unsdtv>
22. Evstigneev M.N. (2013). Foreign language teacher's ICT competence. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze: ezhegodnyi sbornik = Teaching Methodology in Higher Education: Annual Collection*, no. 2 (16), pp. 91-103. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rydjlz>
23. Alipkhanova F.N., Pivneva S.V., Kvitkovskaya A.A. (2024). Forming information competence of future teachers in the system of their professional training. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 1 (104), pp. 342-344. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344>, <https://elibrary.ru/umljfe>
24. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2014). Foreign language teacher's competence in using information and communication technologies. *Language and Culture*, no. 1, pp. 142-147. <https://elibrary.ru/toeniv>
25. 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>
26. Murunov S.S. (2023). Task system design for teaching a foreign language using information and communication technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 362-376. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-362-376>, <https://elibrary.ru/dsszbk>
27. Danilova N.Yu. (2020). Formation of professional competences of students – future teachers in the field of linguistic education of younger students. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 2, pp. 153-172. (In Russ.) <https://elibrary.ru/boylbz>
28. Nefedova M.A. (2023). Modern approaches to teaching a foreign language. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes (Kursk State University)*, no. 2 (66), pp. 137-142. (In Russ.) <https://elibrary.ru/itmsds>
29. Shvetsova O.A. (2023). Approaches to language teaching. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 1, pp. 205-208. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2587-8328-2023-1-205-208>, <https://elibrary.ru/uociua>
30. Gez N.I., Lyakhovitskii M.V., Mirolyubov A.A. et al. (1982). *Methods of Foreign Languages Teaching in Secondary School*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 373 p. (In Russ.)
31. Al'murzaeva P.Kh., Usmanov T.I. (2022). The direct method of teaching a foreign language. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*, no. 5 (51), pp. 71-76. (In Russ.) <https://doi.org/10.25726/t5684-9645-5853-1>, <https://elibrary.ru/whltfv>

Информация об авторе

Мурунов Сергей Сергеевич, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1346-3640>
sergeymurunov@gmail.com

Поступила в редакцию 07.06.2024
Одобрена после рецензирования 30.08.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Sergey S. Murunov, Assistant of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1346-3640>
sergeymurunov@gmail.com

Received 07.06.2024
Approved 30.08.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972>



Методическая модель 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. Широкое распространение иноязычного образования в неязыковых вузах обусловлено рядом факторов, определяющих развитие профессиональной деятельности в различных отраслях. Медицина и здравоохранение являются одними из ключевых сфер деятельности человека, требующих регулярного обновления знаний и совершенствования профессиональных навыков специалиста в условиях научно-технического прогресса. Медицинские работники обязаны быть в курсе последних достижений науки и техники, изучать новые методы диагностики, лечения и профилактики заболеваний с целью оказания пациентам более качественной медицинской помощи. На примере пандемии COVID-19 мировая общественность осознала, что появление подобных угроз требует быстрого реагирования и кооперации между различными странами и организациями. Только благодаря опыту взаимодействия ученых и медицинских работников из разных стран удалось совместно нормализовать эпидемиологическую обстановку во всем мире. Всемирная организация здравоохранения сыграла ключевую роль в координации международных усилий по борьбе с коронавирусной инфекцией, предоставляя всю необходимую информацию на иностранных языках, преимущественно на английском и французском. Ввиду этого на рынке труда наблюдается повышенный социальный спрос на медицинских работников, владеющих в совершенстве английским языком, а в высших учебных заведениях – спрос на языковые курсы у обучающихся ординатуры. Главной целью исследования выступает разработка методической модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Методы исследования. Для достижения основной цели были применены теоретические и эмпирические методы исследования, которые позволили изучить и провести анализ существующих теорий и концепций на тему разработки методической модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. На основе анализа научной литературы по теме исследования были выявлены закономерности построения методической модели, ее функции и компонентный состав. Моделирование учебного процесса позволило создать эффективную методическую модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Результаты исследования. Проведенное исследование позволило выявить дидактические функции методической модели обучения: 1) ориентирующую; 2) регулятивную; 3) формирующую; 4) контролирующую. С опорой на выявленные дидактические функции была раз-

работана методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода, которая в структурном плане представлена в виде пяти последовательных блоков: 1) предпосылки; 2) блок целеполагания; 3) содержательный блок; 4) операционно-деятельностный блок; 5) оценочно-результативный блок.

Выводы. Разработанная методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода позволяет создать симуляцию учебного процесса с целью выявления сильных и слабых сторон предлагаемой методики обучения. Полученные результаты исследования предполагается использовать в методике обучения иностранному языку в медицинских вузах при подготовке ординаторов.

Ключевые слова: методическая модель обучения ординаторов, интегрированный подход, предметно-языковое интегрированное обучение, профессиональная коммуникация, CLIL

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Беляев А.А. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 955-972. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972>

Methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach

Anton A. Beliaev 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

aragon_rw@mail.ru

Importance. The widespread use of foreign language education in non-linguistic universities is due to a number of factors that determine the development of professional activity in various industries. Medicine and healthcare are among the key areas of human activity that require regular updating of knowledge and improvement of professional skills of a specialist in the context of scientific and technological progress. Medical professionals are required to keep abreast of the latest achievements of science and technology, to study new methods of diagnosis, treatment and prevention of diseases in order to provide patients with better medical care. Using the example of the COVID-19 pandemic, the world community realized that the emergence of such threats requires rapid response and cooperation between various countries and organizations. Only through the experience of interaction between scientists and medical professionals from different countries, it was possible to jointly normalize the epidemiological situation around the world. The World Health Organization has played a key role in coordinating international efforts to combat coronavirus infection by providing all the necessary information in foreign languages, mainly English and French. In view of this, there is a social demand in the labor market for medical workers who speak English perfectly, and in higher educational institutions there is a demand for language courses from students of residency. The main purpose of the study is to develop a methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach.

Research Methods. To achieve the main goal, theoretical and empirical research methods are applied, which make it possible to study and analyze existing theories and concepts on the topic of developing a methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach. Based on the analysis of the academic literature on the research topic, the regularities of the construction of the methodological model, its functions and component composition are revealed. Modeling of the educational process makes it possible to create an effective methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach.

Results and Discussion. The conducted research makes it possible to identify the didactic functions of the methodological model: 1) orienting; 2) regulatory; 3) formative; 4) controlling. Based on the identified didactic functions, a methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach is developed, which is structurally presented in the form of five consecutive blocks: 1) prerequisites; 2) goal setting block; 3) content block; 4) operational and activity block; 5) evaluation and performance block.

Conclusion. The developed methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach allows creating a simulation of the educational process in order to identify the strengths and weaknesses of the proposed teaching methodology. The obtained research results are supposed to be used in the methods of foreign language teaching in medical universities in the training of residents.

Keywords: methodological model for training residents, integrated approach, content and language integrated learning, professional communication, CLIL

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Beliaev, A.A. (2024). Methodological model 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. 4, pp. 955-972. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-955-972>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Английский язык выступает универсальным средством общения в различных сферах человеческой деятельности. Профессиональное взаимодействие на английском языке выступает гарантией высокой эффективности труда, ввиду чего иноязычное образование в настоящее время является одним из приоритетных направлений при подготовке специалистов лингвистических специальностей. В таких областях, как медицина и здравоохранение, изучение профессионального английского языка приобретает особое значение, поскольку позволяет расширить познавательные возможности в рамках будущей профессии. Изучение английского языка, безусловно, открывает для ординаторов новые горизонты развития: они получают доступ к актуальным международным медицинским исследованиям, осуществляют со-

трудничество с коллегами по всему миру, принимают участие в международных проектах и программах и т. д. Как итог такого развития мы получаем медицинский персонал, способный оказывать высококвалифицированную медицинскую помощь и имеющий неограниченный потенциал для карьерного роста. Однако для реализации данной цели и построения эффективной методики требуется разработать методическую модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

Анализ ряда работ, посвященных изучению иноязычной профессиональной коммуникации специалистов в различных областях на основе интегрированного подхода, позволяет говорить о том, что авторы используют структурированную последовательную систему обучения, направленную на достижение поставленной цели. Рассматривая различные

модели, В.В. Завьялов выделяет в качестве основных компонентов методической модели обучения на основе интегрированного подхода целеполагание, выявление предметного содержания обучения в рамках конкретной дисциплины или ряда дисциплин, практическую реализацию модели на развитие коммуникативных умений и формирование навыков по видам речевой деятельности, прогнозирование учебных результатов [1]. В своих исследованиях Т.В. Байдикова и Ю.В. Токмакова при обучении иностранному языку студентов сельскохозяйственных направлений подготовки предлагают использовать иерархически выстроенную методическую модель обучения, актуализирующую реализацию методических принципов интегрированного подхода [2; 3]. А.С. Белоусов при обучении иностранному языку обучающихся среднего профессионального образования использует методическую модель, которая визуальным образом отражает взаимосвязь между элементами в рамках системного подхода, определяющими целеполагание, теоретическую основу, технологические средства, критерии оценки и результат [4].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения основной цели были применены теоретические и эмпирические методы исследования, которые позволили изучить и провести анализ существующих теорий и концепций на тему разработки методической модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода. На основе анализа научной литературы по теме исследования были выявлены закономерности построения методической модели, ее функции и компонентный состав. Моделирование учебного процесса позволило создать эффективную методическую модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В педагогических науках термин «модель обучения» выступает результатом интеграции естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. В основе разработки модели обучения лежит *блок целеполагания*, включающий, как правило, цели, обусловленные требованиями нормативных документов, социальным заказом общества или противоречиями, возникающими при постановке научной гипотезы, и *блок технологической организации учебного процесса*, представленный методами (общедидактическими и методическими), средствами (печатными, электронными, демонстрационными, учебными приборами, тренажерами и др.) и различными форматами обучения на основе современных педагогических технологий организации учебного процесса. В зависимости от специфики учебной дисциплины и ее особенностей преподавания блок целеполагания оказывает влияние на компонентный состав последующих блоков методической модели обучения.

В методике обучения иностранному языку довольно часто также встречается термин «методическая система обучения». Оба термина непосредственно имеют общие характеристики и могут использоваться в качестве синонимов, но существуют и различия, определяющие значения каждого из них. Методическая модель представляет собой теоретическую конструкцию, описывающую идеальный учебный процесс и его составляющие (цели, задачи, методы, содержание, средства и др.). По существу, методическая модель – это абстрактный идеал, к которому стремятся субъекты учебного процесса. В свою очередь методическая система обучения рассматривается как комплекс взаимосвязанных компонентов, объединенных единой учебной целью.

В работе С.И. Осиповой и Т.В. Соловьевой представлена классификация различных подходов к определению «методической системы обучения» [5]. В зависимости от структуры авторы разделяют все методические системы обучения на две большие группы:

системы¹, включающие целеполагание [6] и системы, не включающие целеполагание [7; 8]. Несмотря на противоположные мнения относительно включения блока целеполагания (цель обучения) в общий состав методической системы обучения, большинство ученых отмечают, что «структура методической системы включает иерархически выстроенные и расположенные в определенной последовательности блоки: содержательный или теоретический блок (подходы и принципы обучения), операционно-деятельностный блок (методы, содержание обучения, средства, организационные формы обучения), оценочно-результативный блок (оценка и самооценка, результат обучения, анализ, результат и постановка новых целей и задач)» [9].

В исследовании Л.В. Шелеховой подробно описаны дидактические свойства методической модели обучения [7]. К ним относятся целостность, системность, иерархичность, интегративность и эмерджентность. Целостность, как свойство методической модели обучения, предполагает, что модель представляет собой единое образование, а все ее компоненты взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. При этом допускается членимость модели на отдельные компоненты с целью их более детального изучения. Системность методической модели подразумевает учет внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на процесс обучения и обеспечение эффективного взаимодействия всех компонентов системы. Иерархичность методической модели обучения обеспечивает уровневую структуру системы от простых уровней к сложным, а также направлена на организацию последовательности их прохождения. Интегративность методической модели обучения обеспечивает интеграцию различных видов и форм обучения, а также взаимодействия различных учебных дисциплин или направлений обучения. Эмерджент-

ность методической модели предусматривает возможность образования новых свойств и качеств системы обучения в процессе ее функционирования.

Построение и функционирование методической модели обучения предполагает ее реализацию в определенных условиях проведения учебного процесса. Анализ образовательной ситуации позволяет реализовать *ориентирующую функцию* методической модели, а именно определить общую цель учебного процесса, провести отбор содержания обучения, прогнозировать учебные результаты и способы их оценки. *Регулятивная функция* позволяет проводить отбор наиболее оптимальных форм реализации учебного процесса, делая его интенсивным и продуктивным. *Формирующая функция* направлена на развитие ключевых умений и формирование навыков, являющихся значимыми в рамках проведения учебного процесса. *Контролирующая функция* позволяет проводить оценку учебных результатов, деятельности педагога, а также эффективности методической модели в целом. Реализация данных функций на практике позволяет на выходе получать положительные результаты обучения и, соответственно, выстраивать эффективные модели обучения. Таким образом, методическая модель, функционируя на основе научных подходов и принципов обучения, имеет как теоретическую, так и практическую значимость.

Учитывая вышесказанное, под *методической моделью* обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода понимается *структурированная система, обладающая характерными свойствами (целостность, системность, иерархичность, интегративность, эмерджентность) и функциями (ориентирующая, регулятивная, формирующая, контролирующая), направленными на организацию учебного процесса*. Структура методической модели обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхо-

¹ Брановский Ю.С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов не физико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996.

да включает пять организационных блоков (рис. 1).

Предпосылками к разработке методической модели выступает ряд факторов, определивших актуальность темы исследования. Во-первых, анализ нормативных документов в области образования, а конкретно федерального государственного стандарта высшего образования по подготовке кадров высшей квалификации по программе ординатуры по специальности «31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика» позволяет выявить ряд универсальных и общепрофессиональных компетенций, направленных на обучение иноязычной профессиональной коммуникации. В частности, необходимость изучения иностранного языка актуализируют следующие компетенции: а) способность критически и системно анализировать, определять возможности и способы применения достижения в области медицины и фармации в профессиональном контексте (УК-1); б) способность выстраивать взаимодействие в рамках своей профессиональной деятельности (УК-4); в) способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития, включая задачи изменения карьерной траектории (УК-5); г) способность использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности и соблюдать правила информационной безопасности (ОПК-1) и др.²

Во-вторых, на рынке труда отмечен повышенный спрос на подготовку специалистов высшей категории в области медицины, владеющих английским языком на уровне не ниже среднего. Ввиду того, что медицина является одной из наиболее развивающихся областей профессиональной деятельности, взаимодействие ведущих ученых медиков стало нормой, поскольку объединение уси-

лий способствует поиску наиболее эффективных решений в современных условиях при угрозах развития мировых пандемий. Увеличение совместных международных научных проектов и программ свидетельствует о том, что формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции является одним из основных требований, предъявляемых к современному медицинскому специалисту.

В-третьих, следует отметить имеющиеся противоречия между дидактическим потенциалом интегрированного подхода в профессиональном образовании и его реализацией в учебных заведениях высшего образования медицинского профиля. В задачи нашей работы входит ослабить противоречия такого рода путем учета специфики профиля подготовки ординаторов и использования профессионально ориентированных кейсов обучения, нацеленных на формирование у них профессиональных навыков во время овладения английским языком.

Блок целеполагания методической модели представлен основной целью обучения. *Целью* методической модели обучения выступает формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции ординаторов-диагностов на основе интегрированного подхода.

Содержательный блок методической модели включает основные методические категории: подходы и принципы обучения [10]. В методике обучения иностранным языкам подход рассматривается как комплекс теоретических положений, определяющих стратегию по освоению новых знаний и развитию ключевых умений. Классификацию подходов определяет общая идея, лежащая в основе того или иного подхода. Из наиболее распространенных подходов к обучению следует отметить традиционный подход, который основан на идее формирования у обучающихся определенных навыков за счет регулярного повторения учебного материала и отработки имеющихся знаний на практике; конструктивистский подход, основанный на идее того, что обучающиеся

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации по программам ординатуры по специальности 31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика: Приказ Минобрнауки России от 02.02.2022 № 111. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

ПРЕДПОСЫЛКИ		
ФГОС по подготовке кадров высшей квалификации по программе ординатуры по специальности «31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика»	Социальный заказ на подготовку кадров высшей квалификации в области медицины, владеющих иностранным языком (англ. яз.) на уровне не ниже среднего	Противоречия между дидактическим потенциалом интегрированного подхода в профессиональном образовании и его реализацией в учебных программах медицинского профиля подготовки
БЛОК ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ		
Цель: формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции ординаторов-диагностов на основе интегрированного подхода		
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК		
Подходы: интегрированный, системный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, личностно-деятельностный, межкультурный		
Принципы: <i>Общедидактические:</i> принцип активности и сознательности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип доступности и посильности, принцип проблемности, принцип наглядности. <i>Методические:</i> принцип коммуникативной направленности, принцип ситуативности, принцип аутентичности языкового материала, принцип адаптации учебного материала, принцип опоры на родной язык, принцип новизны. <i>Принципы интегрированного подхода:</i> принцип интегративности, принцип профессиональной направленности обучения, принцип доминирования заданий проблемного характера, принцип преемственности, принцип учета внутренней спецификации профильной дисциплины		
ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК		
Психологические и педагогические условия: (а) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; (б) владение ординаторами профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; (в) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; (г) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы		
Методы обучения: ➢ коммуникативные, ➢ интерактивные, ➢ проблемные, ➢ кейс-метод, ➢ метод проектов, ➢ методы контроля	Средства обучения: ➢ УМК: Английский язык для медиков. English for Medical Students, ➢ УМК: Handbook of Clinical Diagnostics, ➢ профессионально ориентированные кейсы	Организационные формы: ➢ аудиторная, ➢ внеаудиторная, ➢ индивидуальная, ➢ групповая, ➢ модульная, ➢ самостоятельная работа
Содержание обучения: ситуативно-тематическое наполнение интегрированного модульного курса по программе ординатуры по специальности «31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика»		
ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК		
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ↔ ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ		
Результат: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция ординаторов-диагностов на основе интегрированного подхода		

Рис. 1. Методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода

Fig. 1. Methodological model for teaching residents of foreign language professional communication based on an integrated approach

Источник: построено автором.
Source: constructed by the author.

используют свой личный опыт и навыки взаимодействия с окружающим миром для формирования собственных мировоззрений и убеждений; гуманистический подход, основанный на идее развития личности обучающегося, его творческих способностей, самовыражения и самореализации; коммуникативный подход, подразумевающий овладение новыми знаниями в процессе взаимодействия и общения с другими субъектами учебного процесса; когнитивный подход, направленный на развитие критического мышления и интеллектуальных способностей обучающихся, и др. [11].

В данном исследовании мы рассмотрим подходы, имеющие непосредственную ценность для обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации в рамках интегрированного модульного курса.

Интегрированный подход – это один из современных подходов, который предполагает, что обучение иноязычной коммуникации осуществляется одновременно с изучением определенной предметной области [12]. Сущность интегрированного подхода заключается в том, что обучающиеся изучают профильную дисциплину (или несколько дисциплин) на иностранном языке, одновременно формируя ключевые языковые навыки. Таким образом, отличительной чертой интегрированного подхода выступает двойственная учебная цель: с одной стороны, происходит формирование иноязычной коммуникативной компетенции в контексте конкретной предметной области, и, соответственно, с другой – овладение профессиональными знаниями в этой области [13; 14]. Благодаря целевой двойственности обучения, изучение иностранного языка в контексте профильной дисциплины способствует более глубокому пониманию предметного материала и эффективному освоению языка [15].

Интегрированный подход в обучении предполагает использование коммуникативных заданий (кейсов), направленных на отработку профессиональной деятельности. Учитывая данный факт, педагоги актуализируют использование таких методов, как про-

блемное обучение и обучение в сотрудничестве [16]. Организация проектной работы позволяет обучающимся погрузиться в профильную область и создавать целостное восприятие проблемных моментов по изучаемой тематике. Отсюда вытекает как ряд преимуществ, так и ряд недостатков интегрированного подхода. К преимуществам следует отнести, во-первых, высокий уровень учебной мотивации и оптимизацию аудиторного времени на изучение конкретной темы [17]. Во-вторых, интегрированный подход предполагает организацию ситуативного обучения, в ходе которого обучающиеся используют иностранный язык для решения исключительно профессиональных задач. В-третьих, интегрированный подход ориентирован на учет индивидуальных особенностей обучающихся и позволяет им самостоятельно выбирать удобный для них темп и стиль обучения. В-четвертых, интегрированный подход отличается гибкостью и позволяет адаптировать материал под конкретные условия обучения.

К очевидным недостаткам, а именно проблемным точкам, возникающим при использовании интегрированного подхода в обучении, следует отметить, в первую очередь, низкий уровень подготовки педагогических кадров к использованию данного подхода в преподавании. Проблема заключается в том, что педагог помимо владения иностранным языком должен еще и обладать знаниями в конкретной предметной области. Вторая проблема вытекает из первой и заключается в отсутствии готовых учебно-методических пособий, которые можно было бы использовать в педагогической деятельности при обучении профильным дисциплинам на иностранном языке. В качестве третьей проблемной точки выступает низкий уровень владения языком у обучающихся, поскольку для реализации интегрированного подхода уровень должен быть не ниже среднего уровня (B1–B2 по шкале CEFR либо Advanced Mid по шкале ACTFL), но зачастую отмечается несоответствие языковой

подготовки у обучающихся неязыковых вузов данным требованиям.

Системный подход позволяет рассматривать любое явление или процесс как систему, как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов [18]. Согласно положениям системного подхода любая система имеет свои дифференциальные свойства и закономерности, которые не могут быть поняты без анализа ее компонентов и их взаимодействия. В педагогике объектом системного подхода считается учебный процесс, компоненты которого образуют целостную систему. При планировании учебного процесса необходимо учитывать цели и задачи обучения и, уже отталкиваясь от этого, проектировать дальнейшее развитие системы.

Компетентностный подход направлен на формирование у обучающихся компетенций, необходимых для осуществления успешной деятельности в различных сферах жизни, включая образование. Компетенция подразумевает наличие у каждого человека совокупности знаний, умений, навыков, мотивов и ценностей, а также опыта, необходимых для эффективного решения задач профессионального характера. Образовательный процесс при реализации компетентностного подхода предполагает направленность на формирование ключевых компетенций обучающихся: коммуникативных, когнитивных, общекультурных, информационных, социальных, профессиональных и т. д. [19; 20]. Многочисленные исследования в области компетентностного подхода говорят нам о том, что процесс формирования профессиональных компетенций довольно сложен и местами противоречив [21; 22]. Результатом языкового образования выступает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, которая подробно рассматривалась в работах ученых [23–26].

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает необходимость уделять равное внимание как представлению о системе изучаемого языка, так и способности осуществлять речевые действия на этом языке [27; 28].

В структуре коммуникативно-когнитивного подхода выделяют две основные парадигмы научного знания: коммуникативную и когнитивную. Коммуникативная парадигма связывает язык и его анализ с овладением речевой деятельностью, в то время как когнитивная парадигма связывает его с познанием и соответствующими ему процессами. Коммуникативная парадигма рассматривает язык как средство коммуникации и взаимодействия с другими людьми и основана на реализации принципов коммуникативного подхода [29]. Когнитивная парадигма рассматривает язык как средство организации мышления и взаимодействия с окружающим миром и другими людьми.

Личностно-деятельностный подход основан на реализации идеи развития личности через его активную речевую деятельность [30]. Личностный компонент подхода направлен на учет индивидуальных особенностей обучающихся. Согласно личностно-деятельностному подходу педагог должен создавать оптимальные условия для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося и его последующей самореализации. Деятельностный компонент подхода отвечает за организацию субъект-субъектных отношений между всеми участниками учебного процесса, благодаря чему наблюдается рост активности у обучающихся в процессе обучения.

Межкультурный подход предполагает реализацию идеи развития межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся [31; 32]. Для межкультурного подхода характерно использование различных средств обучения, направленных на изучение аутентичного языкового материала: письменные тексты (дайджесты, научные статьи, книги и т. д.), подкасты, видеофильмы и др. Благодаря этому формируется возможность интерпретации и усвоения иноязычного образа жизни и языковых поведенческих моделей, а также расширения индивидуальной картины мира за счет приобщения к концептуальной картине мира носителей изучаемого языка.

Рассмотрим подробно группы принципов, имеющих значимость при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода: общедидактические принципы, методические принципы, принципы интегрированного подхода.

Принцип активности и сознательности предполагает, что обучающиеся принимают активное участие в учебном процессе и осознанно воспринимают поставленные цели обучения. Активность обучающихся определяет их статус в учебном процессе, поскольку они являются активными субъектами этого процесса, а не пассивными объектами воздействия со стороны преподавателя. Обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск необходимой информации, обрабатывают ее, решают учебные задачи, задают вопросы, участвуют в дискуссии, выражают свое мнение и аргументируют свою точку зрения. Роль педагога сводится при этом к наставничеству и оказанию посильной помощи обучающимся в их самостоятельной учебной деятельности. Сознательность позволяет обучающимся понимать основные цели и содержание обучения, формировать позитивное отношение к ним и проводить рефлексию.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся в процессе обучения и создание благоприятных условий для раскрытия их потенциала. Индивидуализация учебного процесса выстраивается на основе интересов и потребностей каждого отдельного обучающегося, его учебного темпа и стиля восприятия учебной информации. Дифференциация учебного процесса предполагает, что учебный процесс выстраивается с учетом различий между обучающимися, например, уровнем языковой подготовки, их личностными качествами, интересами.

Принцип доступности и посильности предусматривает, что обучение должно быть доступно для всех обучающихся и соответствовать их интеллектуальным способностям.

Отсюда следует, что педагог должен тщательно проводить отбор содержания обучения. Например, на начальном этапе обучения учебный материал должен быть простым и понятным, включать элементарные лексические и грамматические конструкции. По ходу учебного процесса происходит усложнение языкового материала по схеме от простого к сложному. В этом случае посильность обучения направлена на создание ситуации успеха и, соответственно, на рост учебной мотивации.

Принцип наглядности реализуется в обучении при возможности максимально задействовать визуальное восприятие обучающихся. Визуализация учебного материала направлена на активизацию мыслительных процессов ввиду задействования зрительных каналов восприятия для анализа и синтеза получаемой информации. При обучении профессиональному иностранному языку довольно часто используются презентации, инфографика, видеоматериалы, что позволяет в большей степени раскрыть сущность профессиональной деятельности, показать разные взгляды на определенные аспекты.

Принцип проблемности основан на идее того, что обучающиеся в процессе обучения должны сталкиваться с задачами, максимально приближенными к реальным, и проявлять самостоятельность при их решении. Изначально обучение должно быть проблемным. Перед педагогом стоит задача организовать обучение таким образом, чтобы обучающиеся смогли, опираясь на только что полученные знания, а также на имеющийся опыт преодолеть трудности в процессе обучения. В плане методическом это могут быть различные учебные коммуникативные задания от построения простого диалога до организации проектной деятельности. Особую популярность при реализации принципа проблемности получила кейс-технология, особенность которой заключается в решении практических задач, основанных на реальных коммуникативных ситуациях.

Принцип коммуникативной направленности реализуется в обучении при условии, что

учебный процесс направлен на развитие коммуникативных умений обучающихся, то есть иностранный язык выступает одновременно и как цель, и как средство обучения [33]. Процесс обучения выстраивается через коммуникацию на иностранном языке, создание ситуаций общения, максимально приближенных к реальным, создание партнерских взаимоотношений с другими обучающимися. Любая ситуация общения представляет собой интегративную поведенческую модель социальных, межкультурных и профессиональных взаимоотношений. Ввиду этого коммуникативная направленность обучения обеспечивает готовность к решению возникающих проблем через развитие всех видов речевой деятельности у обучающихся без каких-либо ограничений. Роль педагога в коммуникативной методике обучения иностранным языкам значительно отличается от традиционной. Педагог больше не является единственным носителем информации, а выступает в роли фасилитатора, который помогает обучающимся самостоятельно осваивать языковые знания. Отличительными особенностями коммуникативной методики обучения иностранным языкам выступает ситуативность общения, функциональность, интерактивность, аутентичность учебного материала.

Принцип ситуативности напрямую связан с принципом коммуникативной направленности обучения и предполагает моделирование учебного процесса в зависимости от тематического содержания обучения. Ситуативность, как характеристика коммуникативного обучения иностранным языкам, определяет соотнесенность между речевым высказыванием и коммуникативной ситуацией. Согласно данному принципу, ситуативная соотнесенность направлена на воссоздание коммуникативной реальности [34].

Принцип новизны предполагает, что каждое последующее занятие по иностранному языку должно привносить что-то новое. В первую очередь это касается содержания обучения, поскольку новые темы и ранее не изученные проблемы активизируют учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Новизна может присутствовать во всех компонентах учебного процесса: помимо содержания обучения, педагог может вводить новые формы и методы обучения, использовать различные методы тестирования.

Принцип аутентичности языкового материала позволяет обучающимся знакомиться с языковым материалом, созданным носителями языка, но изначально не предназначенным для учебных целей. Аутентичность языкового материала позволяет увидеть, как используется живой язык носителями в повседневной жизни. К аутентичному языковому материалу относятся аутентичные текстовые материалы (личные письма, научные статьи, статьи из газет и журналов, фрагменты из книг, рекламные листовки и проспекты, бланки и т. д.), аудио- и видеоматериалы (видеофильмы, подкасты, интервью, теле- и радиопередачи, и т. д.). К особенностям использования аутентичного языкового материала следует отнести сложность восприятия обучающимися в языковом аспекте [35].

Для преодоления трудности с восприятием аутентичного языкового материала используется *принцип адаптации учебного материала*. Сущность данного принципа заключается в приспособлении учебного материала к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся. Адаптированный учебный материал позволяет повысить эффективность обучения, поскольку педагог, используя дифференцированные учебные материалы и задания, выбирает наиболее оптимальные решения особенно на начальном этапе обучения. К адаптации относятся упрощение вводных заданий, сокращение изначального объема текста при сохранении его уровня сложности, использование дополнительных средств визуализации и инфографики, в редких случаях упрощение содержания обучения.

Принцип опоры на родной язык позволяет обучающимся при изучении иностранного языка использовать теоретические знания из родного языка для сравнения и сопоставления их с аналогичными в изучаемом языке. Благодаря этому у обучающегося формиру-

ется более полная картина мира, а также способность проводить сравнительный анализ между явлениями, концепциями и теориями в двух языках. Для реализации данного принципа используются билингвальные тексты с целью ознакомления обучающихся с научной терминологией и ее интерпретацией в разных странах.

Принцип интегративности отражает основную сущность интегрированного подхода. Согласно Э.Г. Крылову принцип интегративности выступает в качестве основы осуществления деятельности педагога в междисциплинарном контексте с учетом специфики будущей профессии обучающегося [36]. Целью такого рода педагогической деятельности выступает формирование профессиональных и личностных качеств, позволяющих критически оценивать возможные трудности, решать поставленные задачи, создавать условия для мотивационного и профессионального роста, учитывать особенности междисциплинарного обучения в рамках единого подхода. Интеграция рассматривается на двух уровнях: а) личностном и б) предметном. На личностном уровне ученый выделяет внутриличностную и межличностную интеграцию. Внутриличностная интеграция означает способность личности обучающегося изучать предметное содержание и овладевать учебным материалом профессиональной направленности посредством родного и изучаемого языков. При этом овладение содержанием профильной дисциплины выступает целью, а используемые для этого языки – средствами обучения. В перспективе на основе такого изучения профессионально ориентированного содержания посредством двух (родного и иностранного) языков становится возможным формирование способности осуществлять познавательную деятельность. А наличие способности и готовности у обучающихся осуществлять иноязычное взаимодействие для решения задач профессионального характера, в свою очередь, составляет основу межличностной интеграции.

На основе принципа интегративности П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [37] были уточнены и описаны следующие принципы интегрированного подхода.

Принцип профессиональной направленности обучения обуславливает целенаправленное применение педагогических средств, направленных не только на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков в рамках конкретной дисциплины, но и формирование положительного отношения к изучаемой дисциплине и будущей профессии. Реализация данного принципа предполагает формирование ценностно-смысловых отношений к предмету деятельности, что, в свою очередь, способствует установке прочной связи между общеобразовательной подготовкой и профессиональной на уровне междисциплинарной интеграции.

Принцип доминирования заданий проблемного характера позволяет выстраивать учебный процесс вокруг решения профессиональных задач, которые требуют от обучающихся использования иностранного языка. Реализация теории проблемного обучения на практике отражает возможность формирования высокого уровня автономности профессиональной деятельности. Данный принцип обуславливает выбор профессионально ориентированных заданий (кейсов), соответствующих уровню подготовки обучающихся, и отвечающих их интересам.

Принцип преемственности предполагает, что отбор содержания обучения и разработка профессионально ориентированных кейсов осуществляется с опорой на уже полученные обучающимися знания и сформированные навыки при изучении профильных дисциплин на родном языке. На основе принципа преемственности содержание обучения не дублируется из ранее изученных тем или учебных дисциплин, а расширяется, благодаря чему обучающиеся углубляют профессиональные знания и формируют дополнительные профессиональные компетенции.

Принцип учета внутренней спецификации профильной дисциплины направлен на выявление объективных границ, позволяю-

ших разделить сферы профессиональной деятельности выпускника каждого профиля обучения [17; 38]. В соответствии с профилем обучения производится отбор содержания интегрированного курса обучения. При планировании курса отбор языкового материала должен соответствовать специфике конкретной предметной области, что позволяет изучать иностранный язык в контексте будущей профессиональной деятельности.

Обозначенная система принципов обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода вербализуется на основе применения комплекса методов обучения. Под методом обучения в широком смысле понимается способ организации учебного процесса, который в дальнейшем определяет формы и виды учебной деятельности. К методам интегрированного подхода, имеющим актуальность при обучении ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации, относятся: коммуникативные, интерактивные, проблемные, кейс-метод, метод проектов, методы контроля.

Коммуникативные методы обучения акцентируют внимание на формировании коммуникативных навыков по видам речевой деятельности, а в интегрированном подходе – на формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в условиях межпредметного взаимодействия. *Интерактивные методы* обучения отвечают за организацию взаимодействия между участниками учебного процесса и обеспечением обратной связи от педагога иностранного языка. *Проблемные методы* обучения направлены на активизацию учебно-познавательных умений обучающихся и их использование в процессе поисково-исследовательской деятельности. *Кейс-метод* позволяет использовать реальные или гипотетические ситуации из профессиональной деятельности для развития определенных умений и навыков, в том числе и профессионального характера. *Метод проектов* предполагает активное взаимодействие между обучающимися при высоком уровне их авто-

номности. Обучающиеся выбирают тему проекта, актуальную в рамках профиля подготовки, осуществляют планирование, сбор и анализ информации, проводят презентацию проекта, обсуждают полученные результаты. *Методы контроля* используются для проведения мониторинга и оценки учебной деятельности как педагогом, так и обучающимися. Методы контроля способствуют выявлению пробелов в знаниях, оценке эффективности обучения и корректировке учебного процесса.

Содержание обучения определяется в соответствии с ситуативно-тематическим наполнением интегрированного курса по программе ординатуры по специальности «31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика». В содержание обучения интегрированного курса включены аспекты тем следующих дисциплин: «Бактериологическое исследование», «Цитология», «Методы иммуноферментного анализа», «Клиническая лабораторная диагностика».

К *средствам обучения* относятся УМК «Английский язык для медиков. English for Medical Students: учебник и практикум для вузов» (Глинская Н.П., 2018) и УМК Handbook of Clinical Diagnostics (Wan X.-H., Zeng R., 2020). Особую значимость имеет комплекс разработанных профессионально ориентированных кейсов, направленных на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у ординаторов по специальности «31.08.05 Клиническая лабораторная диагностика». В качестве вспомогательных средств обучения используются открытые интернет-источники, справочные пособия, научно-популярные статьи из ведущих журналов в сфере медицины и здравоохранения, видеоролики по теме исследования.

Организационные формы обучения определяют структуру, роли и способы взаимодействия между субъектами учебного процесса. В зависимости от степени самостоятельности обучающихся организационные формы делятся на индивидуальные и групповые, от места проведения учебных занятий –

на аудиторные и внеаудиторные. Интегрированный курс обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода носит модульный характер. Каждый модуль представляет собой самостоятельную образовательную единицу, посвященную определенной теме.

Психологические и педагогические условия обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода определяют степень эффективности учебного процесса. К ним относятся: а) мотивация ординаторов к изучению профессионального английского языка; б) владение ординаторами профессиональной иноязычной компетенцией на уровне Advanced Mid по шкале ACTFL; в) сформированность у преподавателя интегрированного курса профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и компетенции в сфере профессионального общения; г) методической доминантой в учебном процессе выступают профессионально-ориентированные кейсы.

Оценочно-результативный блок методической модели представлен критериями и показателями оценки сформированности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции ординаторов-диагностов, а также результатом обучения.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило выявить дидактические функции методической модели обучения: ориентирующую, регулятивную, формирующую и контролирующую. Опираясь на выявленные дидактические функции, была разработана методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода, которая в структурном плане представлена в виде пяти последовательных блоков: предпосылки, блок целеполагания, содержательный блок, операционно-деятельностный блок, оценочно-результативный блок. Разработанная методическая модель обучения ординаторов иноязычной профессиональной коммуникации на основе интегрированного подхода позволяет создать симуляцию учебного процесса с целью выявления сильных и слабых сторон предлагаемой методики обучения.

Полученные результаты исследования предполагается использовать в методике обучения иностранному языку в медицинских высших учебных заведениях при подготовке ординаторов.

Список источников

1. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2. № 6. С. 175-184. <https://elibrary.ru/xqdumh>
2. Байдинова Т.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 55-67. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67>, <https://elibrary.ru/fypxev>
3. Томакова Ю.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 53-63. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>, <https://elibrary.ru/xdnrys>
4. Белоусов А.С. Модель предметно-языкового интегрированного обучения как средства профессиональной ориентации учащихся старших классов гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 420-431. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-420-431>, <https://elibrary.ru/iaiucd>

5. *Осипова С.И., Соловьева Т.В.* Методическая система обучения и ее развитие в личностно-ориентированном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 11. С. 46-57. <https://elibrary.ru/peursf>
6. *Саранцев Г.И.* Методическая система обучения предмету как объект исследования // Педагогика. 2005. № 2. С. 30-36. <https://elibrary.ru/ncktkf>
7. *Шелехова Л.В.* К вопросу о методической системе обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 3. С. 151-155. <https://elibrary.ru/jxzeif>
8. *Готская И.Б.* Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1999. 113 с. <https://elibrary.ru/skehrd>
9. *Дудин А.А.* Методическая система развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20. Вып. 12 (152). С. 30-40. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12\(152\)-30-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40), <https://elibrary.ru/vhlsrz>
10. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 335 с. <https://elibrary.ru/qtlmnr>
11. *Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 480 с. <https://elibrary.ru/vdgcfm>
12. *Marsh D.* Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. P.: University of Sorbonne, 1994.
13. *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>
14. *Завьялов В.В.* Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
15. *Халыпина Л.П.* Междисциплинарная координация в системе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149-157. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2017.2.15>, <https://elibrary.ru/zaetht>
16. *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>
17. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халыпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>, <https://elibrary.ru/zxrjcd>
18. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: в 2 ч. / под ред. В.А. Сластенина. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Ч. 1. 288 с.
19. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16-31. <https://elibrary.ru/qjqkqk>
20. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91. <https://elibrary.ru/zxjghj>
21. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход: проблемы и условия реализации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 2. С. 103-111. <https://elibrary.ru/kvtukj>
22. *Кривых С.В., Лапонова Г.В.* Компетентностный подход в основе федеральных государственных образовательных стандартов // Академия профессионального образования. 2012. № 1-2. С. 10-19. <https://elibrary.ru/uafkzoz>
23. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к общению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250-268. <https://doi.org/10.17223/19996195/38/17>, <https://elibrary.ru/zhufgb>
24. *Колесников А.А.* Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 11-18. <https://elibrary.ru/oprcdx>

25. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. N. Y.: McGraw-Hill, 1997. 288 p.
26. Бим И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 2-6. <https://elibrary.ru/jwbckz>
27. Щетилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М., 2003. 486 с.
28. Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 21-28. <https://elibrary.ru/jxtnmn>
29. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с. <https://elibrary.ru/shdewv>
30. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): в 2 кн. / под общ. ред. И.А. Зимней. М., 2001. Кн. 1. С. 244-252.
31. Сысоев П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 261-281. <https://doi.org/10.17223/19996195/43/16>, <https://elibrary.ru/ytuqmp>
32. Апальков В.Г., Сысоев П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 8 (64). С. 89-93. <https://elibrary.ru/jvrtbh>
33. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. Issue 1. P. 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
34. Скалкин В.Л. Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте // Русский язык за рубежом. 1983. № 3. С. 52-58.
35. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 6-12.
36. 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>
37. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39. <https://elibrary.ru/cfuofx>
38. 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>

References

1. Zav'yalov V.V. (2018). Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for the professional purposes. *Derzhavinskii forum = Derzhavin Forum*, vol. 2, no. 6, pp. 175-184. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xqdumh>
2. Baidikova T.V. (2019). Methodical model for teaching foreign professional communication students of "Agricultural Engineering" programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 24, no. 181, pp. 55-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67>, <https://elibrary.ru/fypxev>
3. Tokmakova Yu.V. (2020). Methodic model of teaching professional foreign language communication students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 53-63. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>, <https://elibrary.ru/xdnrys>
4. Belousov A.S. (2022). The model of content and language integrated learning as a mean of career guidance of secondary school students of the humanities classes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 2, pp. 420-431. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-2-420-431>, <https://elibrary.ru/iaiucl>

5. Osipova S.I., Solov'eva T.V. (2010). Methodical system of teaching and its development in person-oriented education. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 11, pp. 46-57. (In Russ.) <https://elibrary.ru/peursf>
6. Sarantsev G.I. (2005). Object of research: methodological basis of a concept of the subject-oriented teaching. *Pedagogika = Pedagogics*, no. 2, pp. 30-36. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ncktkf>
7. Shelekhova L.V. (2005). On the issue of the methodological system of teaching. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 3, pp. 151-155. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxzeif>
8. Gotskaya I.B. (1999). *Marketingovoe proektirovanie metodicheskoi sistemy obucheniya informatike studentov pedvuzov*. St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 113 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/skehrd>
9. Dudin A.A. (2015). Methodical system of the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 20, issue 12 (152), pp. 30-40. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12\(152\)-30-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40), <https://elibrary.ru/vhlsrz>
10. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2004). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika*. Moscow, Akademiya Publ., 335 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qtylmyr>
11. Shchukin A.N. (2007). *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika*. Moscow, Filomatus Publ., 480 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vdgcfm>
12. Marsh D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris, University of Sorbonne Publ.
13. 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>
14. Zav'yalov V.V. (2018). Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of "Jurisprudence" programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
15. Khalyapina L.P. (2017). Interdisciplinary coordination in the system of professionally oriented foreign language teaching in higher education. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, no. 2, pp. 149-157. (In Russ.) <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2017.2.15>, <https://elibrary.ru/zaetht>
16. Khmarenko N.I. (2021). Genesis, essence and structure of pedagogical technology "Cooperative learning". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 38-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>, <https://elibrary.ru/lalgnf>
17. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017). Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 39, pp. 116-134. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>, <https://elibrary.ru/zxrjcd>
18. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. (2003). *Obshchaya pedagogika: in 2 pts*. Moscow, Humanitarian Publishing Center VLADOS, pt 1, 288 p. (In Russ.)
19. Zimnyaya I.A. (2013). Competence and competency in the context of competency-based approach in education. *Uchenye zapiski Natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki*, no. 4 (4), pp. 16-31. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qjqkqk>
20. Khutorskoi A.V. (2017). Methodological foundations for applying the competence approach to designing education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 12, pp. 85-91. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxjghj>
21. Verbitskii A.A. (2009). Competence-based approach: problems and conditions of implementation. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, no. 2, pp. 103-111. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kvtukj>
22. Krivyykh S.V., Laponova G.V. (2012). Competence-based approach at the core of Federal State Educational Standards. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*, no. 1-2, pp. 10-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uafkoz>

23. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. (2017). Communicative competence or communicative readiness of language learners for communication. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 38, pp. 250-268. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/38/17>, <https://elibrary.ru/zhufgb>
24. Kolesnikov A.A. (2011). Implementation of the competence paradigm in foreign languages teaching in profession-oriented school. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 10, pp. 11-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oprcdx>
25. Savignon S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York, McGraw-Hill Publ., 288 p.
26. Bim I.L. (2005). Modernization of the structure and content of school language education. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 8, pp. 2-6. (In Russ.)
27. Shchepilova A.V. (2003). *Kommunikativno-kognitivnyi podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu*. Moscow, 486 p. (In Russ.)
28. Shamov A.N. (2008). A communicative-cognitive approach to teaching the lexical aspect of communication in German lessons. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 21-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxtmmn>
29. Passov E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. Moscow, Russian Language Publ., 276 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/shdewv>
30. Zimnyaya I.A. (2001). Student-centered approach as the basis for the educational process organization. *Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noi sisteme Rossii (k postanovke problemy): in 2 bks*. Moscow, bk 1, pp. 244-252. (In Russ.)
31. Sysoyev P.V. (2018). Revising a structure of intercultural competence: training intercultural interaction in the conditions of "dialogue of cultures" and "non-dialogue of cultures". *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 43, pp. 261-281. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/43/16>, <https://elibrary.ru/ytuqmp>
32. Apal'kov V.G., Sysoyev P.V. (2008). Components of intercultural competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, issue 8 (64), pp. 89-93. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jvrtbh>
33. Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, issue 1, pp. 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
34. Skalkin V.L. (1983). Situation, topic and text in linguo-methodological aspect. *Russkii yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, no. 3, pp. 52-58. (In Russ.)
35. Nosonovich E.V., Mil'rud R.P. (1999). Criteria for the meaningful authenticity of the educational text. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 6-12. (In Russ.)
36. Krylov E.G. (2021). Verbal and cogitative contextual activity as the basis of content and language learning in a non-linguistic university. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 20-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vgqqjr>
37. Sysoyev P.V., Zav'yalov V.V. (2021). Methods principles of content and language integrated learning. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 30-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cfuofx>
38. 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>

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 13.06.2024
Одобрена после рецензирования 05.09.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Anton A. Beliaev, Senior Lecturer of Linguistics and Linguodidactics Department, 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 13.06.2024
Approved 05.09.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1+378.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-973-984>



Соревнования между малыми группами на занятиях по страноведению как способ повышения мотивации студентов

Александра Игоревна Дашкина , Константин Павлович Захаров ,

Маргарита Артемовна Солошенко *

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

*Адрес для переписки: monikari@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрены вопросы повышения мотивации студентов лингвистических направлений к обучению иностранного языка на примере изучения курса «Страноведение» по профилю «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Цель исследования – выявить и обосновать перечень организационно-педагогических условий, способствующих повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Методы исследования. Использован широкий методологический инструментарий, включающий как теоретические (анализ научной литературы по психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков в вопросах мотивации к учебной деятельности), так и практические методы (формирующий эксперимент, наблюдение и анкетирование).

Результаты исследования. Были отобраны формы учебной работы – техника активного вопрошания, работа в малых группах, соревнование между группами, рефлексия своих действий. Разработана авторская анкета для определения уровня мотивации. В практической части представлены результаты формирующего эксперимента.

Выводы. Сделан вывод об эффективности смены видов деятельности студентов и разнообразии организационных форм на занятиях в качестве организационно-педагогических условий поддержки мотивации студентов. Экспериментально подтвержден факт того, что совместная коллективная творческая деятельность студентов в малых группах и организация соревнования между ними способствует росту мотивации к обучению. Результаты проведенного исследования могут быть в дальнейшем использованы в качестве методических рекомендаций на занятиях в высшей школе.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная система личности, изучение иностранного языка, техника вопрошания, анкета мотивации, мотив самореализации, соревнование в обучении

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: Дашкина А.И. – разработка концепции исследования, анализ полученных результатов, написание части текста статьи. Захаров К.П. – поиск и анализ литературы, обобщение опыта исследователей, написание части текста статьи. Солошенко М.А. – освоение метода, оформление и написание части текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Дашкина А.И., Захаров К.П., Солошенко М.А. Соревнования между малыми группами на занятиях по страноведению как способ повышения мотивации студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 973-984. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-973-984>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-973-984>

Competition between small groups of students during Cultural studies classes as means of enhancing their motivation when learning a foreign language

Alexandra I. Dashkina , Konstantin P. Zakharov , Margarita A. Soloshenko *

Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

*Corresponding author: monikari@yandex.ru

Importance. The article focuses on the issues of enhancing linguist students' motivation of studying a foreign language on the example of a "Cultural studies" course on the training profile "Interpreter/ Translator in cross-cultural communication". A number of conditions in organizing the process of studying that contribute to enhancing motivation of students when studying a foreign language have been found.

Research methods. Among the methods, used in the current study, one may distinguish theoretical methods (analysis of special literature on psychology, pedagogics and methods of teaching foreign languages in terms of motivation to more efficient studying process) as well as practical methods (forming experiment, observation and carrying a survey).

Results and discussion. As a result of the analysis of theoretical and methodological material on motivation to studying process there have been elicited certain methods, techniques and forms of studying process – active questioning, work in small groups of students, competition between groups of students, introspection. The authors of this article have worked out a survey, aimed at accessing the level of motivation. The results of the forming experiment are presented in the practical part of the article. It was possible to make a conclusion on the effectiveness of changing the types of students' activities as well as the role of diverse forms of work during classes. The study proved that these factors influence the students' motivation. The experiment also showed that student collective creative activity in small groups is the most effective when compared to other types of activities.

Conclusion. The results of the carried experiment can serve as methodological recommendations on seminars in High school.

Keywords: motivation, motivational system of personality, learning a foreign language, the method of questioning, motivational survey, motive of self-realization

Acknowledgements and Funding. There is no funding of the work.

Authors' contribution: Dashkina A.I. – study conception development, obtained results analysis, part of manuscript text drafting. Zakharov K.P. – literature search and analysis, synthesis of researchers' experience, part of manuscript text drafting. Soloshenko M.A. – method adoption, design and part of manuscript text drafting.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Dashkina, A.I., Zakharov, K.P., & Soloshenko, M.A. (2024). Competition between small groups of students during Cultural studies classes as means of enhancing their motivation when learning a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 973-984. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-973-984>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Одной из проблем, с которыми часто сталкиваются педагоги вуза, является недостаточный уровень мотивации некоторых студентов, который существенно сказывается на их успеваемости и овладении профессией. Многие современные студенты пропускают занятия, не участвуют в аудиторной работе и не выполняют домашние задания, в результате чего они не справляются с учебной нагрузкой и либо прекращают обучение в вузе по собственной инициативе, либо бывают отчислены за неуспеваемость. Это особенно сказывается на результатах изучения практических дисциплин, непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Актуальность изучения мотивация к обучению обусловлена еще и лавинным ростом курсов, предлагающих быстрое обучение в Интернете и создающим зачастую ложное представление об обучении, как об усвоении определенного количества информации и только [1]. К сожалению, парадигма, которая господствует в современном высшем образовании, – «обучение длиною в жизнь», – понимается студентами не как развитие своих профессиональных, личностных качеств, а зачастую как прокрастинация – срыв дедлайнов, откладывание важных дел на потом [2]. Студенты теряются в современном информационном поле и не понимают, что учиться нужно каждый момент своей жизни – получать информацию, проверять ее на истинность, применимость в реальной жизни и передавать полученные знания другим, делиться полученным образовательным продуктом с теми, кто рядом с тобой [3]. Основы истинного обучения были сформулированы еще Я.А. Коменским в «Великой дидактике», где он излагал правила великой учености [4].

Все описанные выше преимущества использования элементов игры на занятиях указывают на необходимость дальнейшего исследования их применения в качестве инструмента повышения мотивации при обучении студентов разных направлений подготовки.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический анализ научной литературы по проблемам мотивации к обучению студентов позволил нам внести коррективы в организационно-педагогические условия учебного процесса. Они касались вводной лекции, где нами использовалась техника активного вопрошания [5], с опорой на динамические особенности мотивации [6] и мотиваторы П. Зыгмантовича¹, которые помогли нам правильно составить текст вводной лекции и задействовать все пять типов мотивации к обучению через словесные «маячки»-мотиваторы – вознаграждения, социальный, процессный, идейный и достижения. Начало каждого занятия, исходя из конструкторов мотивации, где критерием для нас стало преобладание мотива самореализации². Информация об особенностях интегративной и инструментальной мотивации помогли нам составить задания для работы в малых группах [7].

Для достижения цели нашего исследования в качестве практического метода мы использовали формирующий эксперимент. Были выбраны две группы студентов – контрольная и экспериментальные (КГ и ЭГ), обучающихся по программе «Переводчик в

¹ Зыгмантович П. Психология навывлет. М+Ж. 6 секретов счастливых взаимоотношений от самого категоричного психолога в мире. М.: АСТ, Прайм, 2018. 277 с.

² Там же.

сфере профессиональной коммуникации» (14 занятий по «Страноведению»).

Данное исследование, направленное на изучение способов повышения мотивации, проводилось среди студентов и специалистов неязыковых направлений, получающих дополнительное образование в гуманитарной сфере. В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете Петра Великого ведется подготовка специалистов по переводу текстов и устных сообщений по тематике их основного направления подготовки. Данный курс, называющийся «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», позволяет слушателям не только сформировать переводческую компетенцию, повысить уровень владения английским языком, но также освоить основы межкультурной коммуникации. Указанные знания, умения и навыки расширяют возможность трудоустройства, позволяют слушателям заниматься научно-исследовательской деятельностью в международном масштабе и в целом способствуют академической мобильности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вопросами мотивации к учебной деятельности занимались и занимаются многие исследователи как у нас в стране, так и за рубежом (В. Врум, Б. Скиннер, Д. Макклелланд, Ю. Орлов, Т. Элерс, Д. Краун, Д. Марлоу, М.В. Оленникова, Н.В. Нижегородцева и мн. др.), и все они сходятся на том, что для повышения мотивации важно создать условия для внутренней мотивации. Если студент сам захочет что-то изучать, то это скажется и на качестве обучения. Поэтому очень важно, как преподаватель организует учебный процесс по изучению преподаваемой дисциплины. А именно, как проведет первое занятие-установку, как наладит коммуникацию, насколько точно студенты усвоят требования к итоговой аттестации и какие интерактивные методики будут применяться на занятии.

Мотивационная система личности характеризуется пятью подсистемами, на каждую

из которых преподаватель должен обратить педагогическое внимание, если хочет удерживать мотивацию своих студентов³. Эти подсистемы следующие – перевод внешней мотивации во внутреннюю, мотив достижения должен преобладать над мотивом избегания неудач, а мотив самореализации к середине обучения должен стать ведущим [8].

Мотивация к обучению тесно связана с академической успеваемостью, поскольку она повышает уровень энергии учащихся, и они нацеливаются достичь более высоких результатов [9]. Правильная организация аудиторных занятий, внедрение игровых элементов и выполнение заданий в командах способствуют повышению мотивации, а следовательно, лучшему усвоению учебного материала.

Учебная мотивация оказывает влияние на учебную активность и вовлеченность студентов, таким образом, опосредованно воздействуя на успеваемость [10]. Действительно, опыт показывает, что студенты, активно вовлеченные в учебно-познавательную деятельность на аудиторных занятиях, достигают более высоких результатов. Это объясняется тем, что они затрачивают больше времени на контролируруемую практику: отвечают, допускают ошибки, исправляемые педагогом (или своими товарищами) и, наконец, дают правильный ответ.

В качестве основного показателя мотивации выступает не ее интенсивность, а ее качественные характеристики. Так, внутренняя мотивация оказывает существенное влияние на эффективность саморегуляции, а следовательно, на результаты учебной деятельности [11]. Так, если педагог использует промежуточную аттестацию в качестве единственного средства мотивации студентов к обучению, то он не сможет добиться таких же высоких показателей академической успеваемости, которые могли бы быть достигнуты за счет активного вовлечения

³ Юрковская С.С. Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2004. 19 с.

студентов в учебную деятельность и повышения их заинтересованности в изучаемом материале.

Студенты с высоким уровнем внутренней мотивации добросовестно относятся к учебному процессу и прилагают значительные усилия к выполнению заданий, поскольку они в большей степени заинтересованы в глубоком усвоении дисциплины, нежели в получении положительной оценки. Однако на внутреннюю мотивацию учащихся и их вовлеченность в учебный процесс могут негативно повлиять личностные характеристики педагога⁴ и особенности организации занятий [10]. Именно поэтому одной из основных задач, стоящих перед педагогами вузов, является поиск оптимальных форматов преподавания и различных путей поддержки устойчивой внутренней мотивации студентов.

Одним из способов поддержания мотивации учащихся является смена видов деятельности и разнообразие организационных форм на аудиторном занятии. Например, педагог может предложить одинаковое задание нескольким малым группам, благодаря чему студенты будут одновременно обдумывать различные варианты решения задачи и оценивать разные точки зрения [12]. Такая организационная форма способствует более высокой степени вовлеченности каждого учащегося в учебно-познавательную деятельность. Активность студентов, работающих в команде, и открывающаяся перед ними возможность проявлять инициативу способствует их учебному прогрессу.

В дидактике установлена взаимосвязь между учебной мотивацией и работой студентов в команде, поскольку осваиваемые ими в ходе совместной деятельности когнитивные стратегии оптимизируют процесс обучения и стимулируют их мотивацию [13]. Работая в парах или малых группах, студенты обмениваются приемами, помогающими

им эффективно усваивать учебный материал и выполнять задания. Более высокие результаты укрепляют уверенность учащихся в своих силах, тем самым способствуя накоплению позитивного учебного опыта и повышая мотивацию.

Еще одним аргументом, подтверждающим роль совместной учебно-познавательной деятельности в повышении мотивации, является социальная природа познания [14]. Чтобы избежать слишком субъективного понимания, неизбежного при индивидуальной работе, необходим обмен суждениями, который имеет место при обучении в сотрудничестве.

Помимо групповой работы, включение игровых элементов в занятие также играет роль в повышении мотивации студентов. Игры способствуют активизации познавательных процессов, повышают самооценку участников, их интерес к изучаемой дисциплине, а также развивают их память и внимание [15]. Безусловно, учебные игры должны выполнять дидактическую функцию: они могут применяться при введении нового материала, его закреплении и для контроля его усвоения. Мотивация студентов повышается, поскольку обычные этапы аудиторного занятия проходят в игровой форме, что снижает напряжение и создает благоприятную психологическую атмосферу.

Для обеспечения максимальной эффективности использования игровых элементов на аудиторных занятиях педагог должен ставить задачи в соответствии с уровнем знаний учащихся и организовывать игровую деятельность таким образом, чтобы все участники были вовлечены в игру и активно взаимодействовали друг с другом [16]. Правильное применение элементов игры в образовательном процессе способствует саморазвитию студентов, помогает им приобретать навыки работы в команде и повышает их энтузиазм и мотивацию при изучении дисциплины. Важным стимулом к обучению через игру является использование соревнования, которое должно быть гласным, сравнимым и справедливым. Критерии, по которым сравниваются результаты, обозначаются студентам на вводном занятии. Использо-

⁴ Седова Е.А. Особенности интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку у девушек и юношей – студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2012. 27 с.

ние соревнования повышает мобилизационную активность студентов на занятиях и способствует кооперации в малой группе [16].

Опыт нашей работы показывает, что у большинства слушателей уровень познавательной мотивации достаточно высок: они регулярно посещают занятия, активно работают в аудитории и выполняют домашние задания. Однако некоторые слушатели записываются на курс только для того, чтобы получить удостоверение о дополнительном образовании и не заинтересованы в приобретении знаний, умений и навыков, поэтому многие из них посещают только первое и последнее занятия. Именно поэтому задачей преподавателя является построить первое занятие таким образом, чтобы максимально заинтересовать всех учащихся. Остальные занятия также должны быть организованы таким образом, чтобы у учащихся сохранялся устойчивый уровень познавательной мотивации.

Дисциплина «Страноведение» является одним из предметов, которые включает в себя курс «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». На занятиях студенты получают знания о странах изучаемого языка, учатся переводить культурно-маркированную лексику и знакомятся со страноведческими реалиями. Знания о политической структуре, истории, культуре и географических особенностях необходимы как для успешной иноязычной коммуникации и для преодоления трудностей, связанных с экстралингвистическим аспектом перевода. Для того чтобы повысить мотивацию учащихся и вызвать у них интерес к изучению предмета, необходимо выбрать интерактивные формы организации занятий, например, соревнование между малыми группами [17]. Указанные организационные формы могут применяться при изучении любых дисциплин, в частности, при ознакомлении студентов со страноведческими реалиями.

Всего в эксперименте участвовало 29 студентов (14 в контрольной группе (КГ) и 15 – в экспериментальной группе (ЭГ)). В начале исследования нами была выдвинута гипотеза, что в ЭГ мотивация студентов и,

соответственно, успеваемость по дисциплине «Страноведение» будет выше, чем в КГ благодаря организации соревнования в малых подгруппах.

Перед началом эксперимента студентам обеих групп было предложено ответить на вопросы анкеты, выявляющей их уровень мотивации на основании их опыта изучения данного предмета в предыдущем семестре (табл. 1). За каждый ответ «Да» учащиеся набирали 1 балл. Ответ «Нет» приравнивался к нулю (кроме вопросов № 2, № 7 и № 9, в которых ответ «Нет» равнялся 1 баллу, а ответ «Да» – нулю). Общая сумма набранных баллов за каждый ответ (от 0 до 14 в контрольной группе и от 0 до 15 – в экспериментальной) делилась на общее количество студентов в группе. В табл. 1 приведена анкета с вопросами, а также средние баллы в контрольной и экспериментальной группах.

Данные, представленные в табл. 1, показывают, что в обеих группах уровень мотивации на начало эксперимента приблизительно одинаков (нет статистически значимых различий) и достаточно низок (39 % в КГ и 42 % – в ЭГ). Таким образом, результаты анкетирования указывают на необходимость поиска способа повышения мотивации студентов, в качестве которого была выбрана интерактивная техника вопрошания в малых группах [5], между которыми было организовано соревнование на каждом занятии.

Проводя первое занятие и объясняя, как будет проходить оценивание результатов, мы использовали маячки-мотиваторы для каждой подсистемы мотиваторов. Также на первом занятии был проведен диагностический тест на знание страноведческих реалий, состоящий из 30 несложных вопросов на множественный выбор, выявляющий исходные знания участников эксперимента в области страноведческих и культурных реалий Великобритании и США, приобретенные ими в результате обучения в школе, просмотра фильмов, а также чтения художественной и научной литературы.

Ниже приведены примеры вопросов из диагностического теста.

Who is the head of state in the UK at the moment?

- A. Queen Camilla.
- B. Prince William.
- C. Prime Minister Rishi Sunak.
- D. King Charles III.

The National anthem of the USA is ...

- A. from Sea to Shining Sea.
- B. America is My Home.
- C. the Star-Spangled Banner.
- D. Where the Stars and Stripes and the Eagle Fly.

Средний балл за диагностический тест был примерно одинаков в обеих группах: в КГ он составил 16,07 балла (53,6 %); в ЭГ – 15,9 балла (53 %).

В табл. 2 перечислены виды деятельности на занятиях по страноведению в КГ и ЭГ.

Как видно из табл. 2, в течение всех 14 занятий в рамках эксперимента (7 занятий –

страноведение Великобритании, 7 – США) в обеих группах изучался одинаковый материал. Проверялось домашнее задание (ответы на вопросы по видеофрагменту, закрепляющие ранее изученную тему, а также перевод одного текста с английского языка на русский и второго текста с русского языка на английский в рамках этой темы). Далее преподаватель объяснял новый материал с опорой на презентацию. Последние 15 минут занятия посвящались опросу как по предыдущей, так и по только что пройденной теме, который по содержанию был одинаков в обеих группах.

Различие заключалось в том, что в КГ опрос проходил в обычном фронтальном режиме, тогда как в ЭГ – в форме соревнования между тремя командами по 5 человек с

Таблица 1

Результаты анкетирования на выявление уровня мотивации на начало эксперимента

Table 1

The survey results to identify the motivation level at the beginning of the experiment

№ п/п	Вопросы	КГ	ЭГ
1	Вам нравится заниматься «Страноведением?»	0,57	0,6
2	Часто ли вы испытываете нежелание идти вечером на занятие по страноведению, пытаясь объяснить это усталостью после дневных занятий / работы?	0,29	0,33
3	Рассказываете ли вы своим друзьям, родственникам и знакомым о том, что вы изучили на занятиях по страноведению?	0,36	0,33
4	Обсуждаете ли вы в перерыве с другими учащимися из вашей группы содержание только что прошедшего занятия по страноведению?	0,43	0,33
5	Выполняете ли вы в большинстве случаев задания по страноведению?	0,36	0,4
6	Всегда ли вы внимательно слушаете объяснения преподавателя и ответы других студентов на занятиях по страноведению?	0,5	0,47
7	Часто ли вам бывает скучно на занятиях по страноведению?	0,36	0,4
8	Считаете ли вы, что материал, изучаемый на занятиях по страноведению, важен для переводчика в сфере профессиональной коммуникации?	0,5	0,47
9	Часто ли вы смотрите на часы, желая, чтобы занятие закончилось?	0,21	0,27
10	После изучения определенной темы по страноведению просматриваете ли вы по собственной инициативе дополнительные материалы по этой же теме?	0,29	0,33
Средний показатель мотивации		0,39	0,42

Источник: составлена авторами по результатам анкетирования, проведенного среди слушателей курса «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Source: constructed by the authors based on the survey results conducted among students of the course "Translator in the professional communication field".

Таблица 2

Виды деятельности на занятиях в ходе эксперимента

Table 2

Types of activities in the classroom during the experiment

№ п/п	КГ	ЭГ	Время
1	Ответы на вопросы по видео		15 минут
2	Перевод текста с английского на русский		20 минут
3	Перевод текста с русского на английский		20 минут
4	Объяснение нового материала		20 минут
5	Фронтальный опрос по пройденному материалу	Опрос по пройденному материалу в форме соревнования между малыми группами	

Источник: построено авторами на основе составленного плана занятий в рамках эксперимента.
Source: constructed by the authors on the compiled lesson plan basis within the experiment framework.

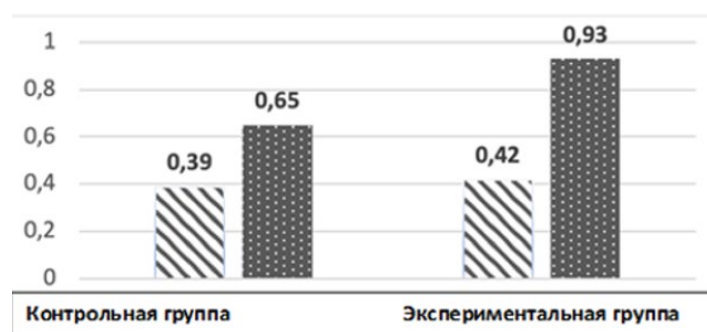


Рис. 1. Общая мотивация обеих групп при изучении курса «Страноведение»

Fig. 1. The general motivation of both groups in studying the course “Regional Studies”

Источник: построено авторами по результатам сравнения уровня мотивации слушателей курса «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в начале и в конце эксперимента.
Source: constructed by the authors based on the comparing motivation level results’ of students of the course “Translation in the professional communication field” at the beginning and at the end of the experiment.

использованием техники активного вопрошания. Состав команд не менялся, и баллы, набранные каждой командой, суммировались в течение всего эксперимента, чтобы малые группы были заинтересованы набрать как можно более высокий суммарный балл к концу семестра. Командам задавалось 10 вопросов на перевод или на знание страноведческих реалий. Команда, которая первая давала правильный ответ, получала 1 балл. Таким образом, одна команда могла в сумме набрать до 10 баллов. Ниже приведен один вопрос на знание страноведческих реалий и

одно предложение на перевод с русского на английский.

Ответ на вопрос по политической системе проверяет, смогли ли понять учащиеся, почему на выборах в США в некоторых случаях победивший кандидат набирает меньше голосов, чем проигравший соперник. В предложении на перевод подчеркнуты словосочетания, англоязычные эквиваленты которых были изучены на занятии по теме “The political system and elections in the USA” (действующий губернатор – the incumbent governor, одержал сокрушительную победу – scored a landslide victory).

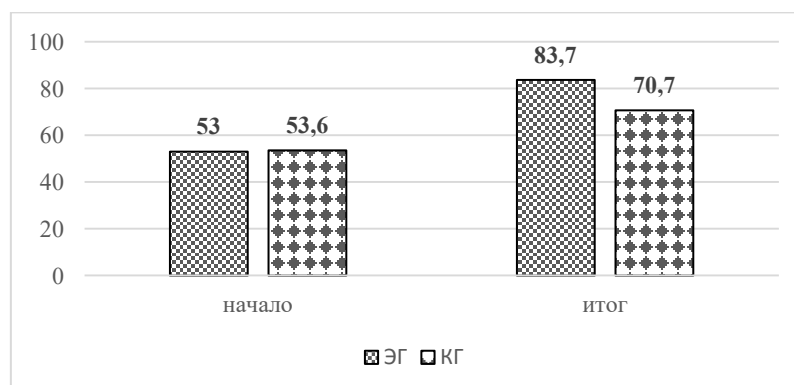


Рис. 2. Результаты начального и итогового тестирования двух групп
Fig. 2. The initial and final testing results of the two groups

Источник: построено авторами на основе сравнения результатов диагностического и финального тестов, выявляющих знание страноведческих реалий в начале и в конце эксперимента.
Source: constructed by the authors based on a results' comparison of the diagnostic and final tests, revealing of regional realities' knowledge at the beginning and at the end of the experiment.

What is the difference between the popular vote and electoral vote in the United States elections? Действующий губернатор одержал сокрушительную победу над кандидатом от оппозиции.

На последнем занятии в рамках эксперимента в обеих группах было повторно проведено анкетирование и тестирование, чтобы выявить, изменилась ли мотивация и знания студентов благодаря тем организационно-педагогическим изменениям, которые мы ввели в учебный процесс. А также была проведена итоговая рефлексия по методике И.П. Иванова [18].

Данные, полученные после эксперимента, наглядно показывают, что к концу изучения курса средние показатели уровня мотивации в контрольной группе выросли на 26 %, а в экспериментальной группе – на 51 % (рис. 1).

Особенно следует отметить рост в ЭГ таких показателей, как просматривание дополнительных материалов, появление желания рассказывать другим людям о полученных знаниях, что, по нашему мнению, свидетельствует как раз о появлении и росте мотива самореализации. Увеличение такого показателя, как «отсутствие скуки на занятиях» говорит о появлении желания учиться, овладевать практическими умениями и не боять-

ся демонстрировать их на студенческую группу. Конечно, это по каждому критерию субъективная оценка, но в совокупности они позволяют утверждать о росте мотивации в ЭГ. О росте мотивации к обучению свидетельствуют появление имплицитных вопросов, выводящих за рамки видеофрагмента (помимо традиционных вопросов – «О чем говорится во фрагменте?» и «Что об этом говорится?»).

Также в конце эксперимента был проведен финальный тест (тестовые задания на множественный выбор ответа) по структуре аналогичный диагностическому. Средний балл за финальный тест в КГ составил 21,2 балла (70,7 %); в ЭГ – 25,1 балла (83,7 %). Средний результат в КГ возрос на 5,13 балла (17,1 %); в ЭГ – на 9,2 балла (30,7 %), то есть на 4,7 балла (на 13,6 %) выше, чем в КГ (рис. 2).

Более высокий балл в ЭГ объясняется повышением познавательной мотивации за счет совместной учебно-познавательной деятельности, а также благодаря внедрению игрового элемента в форме соревнования между малыми группами.

ВЫВОДЫ

Для повышения мотивации при изучении иностранного языка у студентов следует соблюдать ряд организационно-педагогических условий. К ним относятся применение техники активного вопрошания, использование соревнования между малыми группами на завершающем этапе каждого занятия, а также рефлексия своей деятельности в ходе обучения. Соревнование позволяет студентам постоянно оценивать собственный прогресс и своевременно определять пробелы в знаниях, а достижение промежуточных целей дает им ощущение удовлетворенности. Кро-

ме того, организация соревнования на занятиях позволяет разнообразить виды аудиторной деятельности, что способствует повышению познавательного интереса и, следовательно, учебной мотивации.

Таким образом, изменение организационно-педагогических условий позволило повысить мотивацию студентов к обучению, и все изменения в экспериментальной группе можно распространять и на другие группы для повышения внутренней мотивации к обучению и появления мотива самореализации.

Полученные результаты могут быть использованы преподавателями иностранного языка других вузов.

Список источников

1. Крашенинникова Л.В., Захаров К.П. Применение методик коллективной организационной формы обучения в цифровой образовательной среде // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 56-68. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1906.05>, <https://elibrary.ru/ovihgr>
2. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник Новгородского государственного университета. 2016. № 5 (96). С. 61-64. <https://elibrary.ru/wwommr>
3. Захаров К.П. Педагогика высшего образования. Диалоговые интерактивные формы обучения. СПб.: С.-Петербург. политехн. ун-т Петра Великого, 2016. 149 с. <https://elibrary.ru/yhkvjdj>
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1982. Т. 1. 656 с.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2009. 420 с. <https://elibrary.ru/uxyajn>
6. Косачева В.О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5 (96). С. 235-238. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-235-238>, <https://elibrary.ru/rfjerv>
7. Семенова Т.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 25-37. <https://elibrary.ru/wfgccr>
8. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 67-87. <https://elibrary.ru/zhehwj>
9. Пантелеев А.Ф. Когнитивные стратегии: феноменология // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 2-1. С. 88-93. <https://elibrary.ru/rocynt>
10. Каитов А.П. Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 24-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>, <https://elibrary.ru/ebuzfj>
11. Кочукова О.Н. Педагогические возможности учебного сотрудничества в развитии дивергентного мышления обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 247-257. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-247-257>, <https://elibrary.ru/wfwutt>
12. Абдурахманов А.А. Использование игр в обучении грамматике английского языка // Бюллетень науки и практики. 2022. № 6. С. 699-705. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/79/79>, <https://elibrary.ru/tvribk>
13. Дуркин П.К., Лебедева М.П. Игры как средство обучения и воспитания студентов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 134-143. <https://elibrary.ru/tlgoib>

14. Кругликов В.Н. Игра-не-игра обучающая (опыт, анализ, размышления педагога-игротехника). М.: ИНФРА-М, 2024. 203 с.
15. Данилова В.Л., Елизарова Е.М., Карастелев В.Е. Вопросание как метод современного наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. Т. 12. № 4. С. 16-26. <https://doi.org/10.14529/ped200402>, <https://elibrary.ru/zeouav>
16. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Динамические особенности мотивации. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2012. 191 с. <https://elibrary.ru/qyfald>
17. Малошенок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92-121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>, <https://elibrary.ru/ukebep>
18. Педагогические труды академика И.П. Иванова: в 2 т. / под ред. И.Д. Аванесян, К.П. Захарова. СПб.: С.-Петербург. политехн. ун-т Петра Великого, 2013. Т. 2. 310 с. <https://elibrary.ru/vnknmz>

References

1. Krashenninnikova L.V., Zakharov K.P. (2019). Application of methods of a collective organizational form of training in a digital educational environment. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 56-68. (In Russ.) <https://doi.org/10.15293/1813-4718.1906.05>, <https://elibrary.ru/ovihgr>
2. Mel'nikov V.E. (2016). Motivation to training of university students as psychological and pedagogical problem. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik NovSU*, no. 5 (96), pp. 61-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wwomnr>
3. Zakharov K.P. (2016). *Pedagogy of Higher Education. Box, Interactive Form of Education*. St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, 149 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yhkvjd>
4. Komenskii Ya.A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t.* Moscow, vol. 1, 656 p. (In Russ.)
5. Nizhegorodtseva N.V., Karpova E.V., Ansimova N.P. (2009). *Problemy sistemogeneza uchebnoi deyatel'nosti*. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ., 420 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uxyajn>
6. Kosacheva V.O. (2022). Motivation of students to study and professional development. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture and Education*, no. 5 (96), pp. 235-238. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-596-235-238>, <https://elibrary.ru/rfjerv>
7. Semenova T.V. (2016). The effect of academic motivation on achievement: a role of academic activity. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 7, pp. 25-37. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wfgccr>
8. Gordeeva T.O., Sychev O.A. (2017). Motivational profiles as predictors of students' selfregulation and academic achievement. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 67-87. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zhehwj>
9. Panteleev A.F. (2013). Cognitive strategy: phenomenology. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, no. 2-1, pp. 88-93. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rocynt>
10. Kaitov A.P. (2023). Theoretical aspects of the problem of educational motivation development among students of higher education in foreign studies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 24-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-24-38>, <https://elibrary.ru/ebuzfj>
11. Kochukova O.N. (2023). Pedagogical possibilities of educational cooperation in the development of divergent thought of students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 247-257. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-247-257>, <https://elibrary.ru/wfwutt>
12. Abdurakhmanov A.A. (2022). Using games in teaching English language grammar. *Byulleten' nauki i praktiki = Bulletin of Science and Practice*, no. 6, pp. 699-705. (In Russ.) <https://doi.org/10.33619/2414-2948/79/79>, <https://elibrary.ru/tvribk>
13. Durkin P.K., Lebedeva M.P. (2015). Games as a means of teaching students. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nye nauki = Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and Social Sciences*, no. 1, pp. 134-143. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tlgoib>

14. Kruglikov V.N. (2024). *Igra-ne-igra obuchayushchaya (opyt, analiz, razmyshleniya pedagoga-igrotekhnika)*. Moscow, INFRA-M Publ., 203 p. (In Russ.)
15. Danilova V.L., Elizarova E.M., Karastelev V.E. (2020). Questioning as a method of modern mentorship. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, vol. 12, no. 4, pp. 16-26. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/ped200402>, <https://elibrary.ru/zeouav>
16. Kruglikov V.N., Olennikova M.V. (2012). *Dinamicheskie osobennosti motivatsii*. St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, 191 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qyfalld>
17. Maloshonok N.G., Semenova T.V., Terent'ev E.A. (2015). Academic motivation among students of Russian higher education establishments: introspection. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies. Moscow*, no. 3, pp. 92-121. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>, <https://elibrary.ru/ukebep>
18. Avanesyan I.D., Zakharova K.P. (eds.) (2013). *Pedagogicheskie trudy akademika I.P. Ivanova: v 2 t.* St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, vol. 2, 310 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vnknmz>

Информация об авторах

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>
wildroverprodigy@yandex.ru

Захаров Константин Павлович, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8843-0440>
Scopus ID: 14049390000
ResearcherID: AHB-0707-2022
Google Scholar ID: EuQy-PMAAAAJ
sladogor@gmail.com

Солошенко Маргарита Артемовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0003-9148-4556>
monikari@yandex.ru

Поступила в редакцию 04.03.2024
Получена после доработки 27.05.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the authors

Alexandra I. Dashkina, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Higher School of Linguadidactics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0081-0604>
wildroverprodigy@yandex.ru

Konstantin P. Zakharov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Higher School of Linguadidactics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8843-0440>
Scopus ID: 14049390000
ResearcherID: AHB-0707-2022
Google Scholar ID: EuQy-PMAAAAJ
sladogor@gmail.com

Margarita A. Soloshenko, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Higher School of Linguadidactics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0003-9148-4556>
monikari@yandex.ru

Received 04.03.2024
Revised 27.05.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1+378.046.4
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>



Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта

Максим Владимирович Гаврилов 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
maximgavrilov2010@yandex.ru

Актуальность. В настоящее время технологии искусственного интеллекта (далее – ИИ) постепенно все глубже проникают в различные области профессиональной деятельности, в том числе и в образование. За последние годы в педагогической и методической литературе появился большой корпус исследований, посвященных дидактическому и методическому потенциалу инструментов ИИ. Авторы показывают, как использование технологий ИИ способно разнообразить учебно-профессиональную практику обучающихся и взять на себя некоторые рутинные функции преподавателя. Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator – это новые инструменты ИИ, позволяющие юристам-международникам составлять международные правовые документы с учетом особенностей правовых систем стран агентов. Вместе с тем их лингводидактический потенциал недостаточно раскрыт, что требует разработки поэтапной методики обучения студентов составлению международных правовых документов на иностранном языке на основе данных инструментов ИИ. Цель исследования – разработать поэтапную методику обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе экспертного подхода. Материалами выступили научные статьи по педагогике и методике обучения иностранным языкам, опубликованные в научных журналах Перечня ВАК РФ (K1, K2) и в журналах, индексируемых в МНБ Scopus и Web of Science. В качестве методов использовались: метод анализа научной литературы, методы наблюдения и опроса преподавателей вузов, читающих профильные дисциплины студентам направления подготовки «Юриспруденция».

Результаты исследования. Разработана поэтапная методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator, состоящая из восьми последовательных шагов: 1) изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса; 2) изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа; 3) объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI; 4) обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской

этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ; 5) внеаудиторная самостоятельная учебная практика по составлению международных правовых документов студентов с инструментом ИИ; 6) взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ; 7) выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом ИИ; 8) рефлексия студентов на полезность использования инструмента ИИ для составления международных правовых документов.

Выводы. Новизна исследования состоит в разработке поэтапной методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator. Перспективы дальнейшей работы заключаются в изучении лингводидактического потенциала других инструментов ИИ, созданных для юристов, и разработке на их основе методик обучения аспектам языка, видам речевой деятельности, а также профильным дисциплинам.

Ключевые слова: искусственный интеллект, предметно-языковое интегрированное обучение, методика обучения иностранным языкам, обучение составлению правовых документов

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гаврилов М.В. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 985-998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>

Stages of teaching law students to draft international legal documents in English based on artificial intelligence tools

Maxim V. Gavrilov 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

maximgavrilov2010@yandex.ru

Importance. At the present time, the technologies of artificial intelligence are gradually finding their way into a wide variety of different fields of professional activity, including education. Over the past years, there has appeared a great corpus of research in pedagogical and methodical literature dedicated to the didactic and methodological potential of artificial intelligence. This study represents how the use of artificial intelligence technologies can diversify the learning and professional practice of learners, as well as take over some of the routine functions of a teacher. Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator – these are all new artificial intelligence tools that allow international law students to draft international legal documents according to the characteristics of the legal systems of foreign authorities. At the same time, their linguodidactic potential is insufficiently revealed, which requires the development of a step-by-step methodology for teaching students to draft international legal documents in a foreign language based on these artificial intelligence tools. The aim of the research is to develop a step-by-step methodology for teaching law students to draft international legal documents based on artificial intelligence tools.

Materials and Methods. The study is conducted on the basis of an expert approach. The materials are scientific articles considered with pedagogy and teaching foreign language methodology published in Higher Attestation Commission scientific journals and journals indexed in Scopus and Web of Science. Scientific literature analysis, methods of observation, and survey of university professors who deliver profile disciplines to students of the 'Jurisprudence' major, are used.

Results and Discussion. A step-by-step methodology of teaching law students to draft international legal documents based on Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator artificial intelligence tools is developed. The methodology consists of the following series of steps: 1) students study the structure of an international legal document taking into account the specificities of the legal systems of the participating countries in a regular class as part of an integrated course; 2) students study or repeat an active vocabulary and grammar that are used in the process of drafting an international legal document; 3) explanation of the goals of drafting international legal documents on the basis of Genie AI learning practice, defining its stages and period to the students; 4) discussion about information security and author ethics and the inadmissibility of unauthorised borrowing of generative AI material; 5) extracurricular independent educational practice on drafting international legal documents by students with the artificial intelligence tool; 6) mutual evaluation and discussion in small groups of students regarding international legal documents drafted with artificial intelligence tools; 7) selective evaluation by the instructor of legal documents drafted by students on the basis of practice with the artificial intelligence tool; 8) students' reflection on the usefulness of using the artificial intelligence tool for drafting international legal documents.

Conclusion. The novelty of the research lies in the development of a step-by-step methodology for teaching law students to draft international legal documents based on Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator artificial intelligence tools. Prospects for further works are studying the linguodidactic potential of other artificial intelligence tools created for lawyers, and developing methods of teaching language aspects, types of speech activity, and specialised disciplines on their basis.

Keywords: artificial intelligence, content and language integrated learning, foreign language teaching methodology, teaching to draft international legal documents

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Gavrilov, M.V. (2024). Stages of teaching law students to draft international legal documents in English based on artificial intelligence tools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 985-998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-985-998>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время технологии искусственного интеллекта (ИИ) все глубже проникают в различные области нашей повседневной жизни, включая образование и профессиональную деятельность специалистов. За последнее пару лет появился достаточно большой корпус научных работ, в которых авторы раскрывали дидактический методический потенциал инструментов ИИ. В исследованиях по дидактике авторы выделяют основные векторы интеграции технологий ИИ в образовательный процесс и показывают, какие традиционные функции препода-

вателя сможет взять на себя ИИ. В частности, в своей работе П.В. Сысоев выделяет пять ключевых векторов использования ИИ в образовании. К ним относятся: «1) управление образованием, 2) индивидуализация обучения, 3) оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям, 4) организация учебного процесса, 5) оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам» [1, с. 14]. Ученый утверждает, что инструменты ИИ способны взять на себя многие рутинные функции преподавателя, например, разработку календарно-тематического плана, проверку письменных работ на антиплагиат, разработку учебных и методических материалов и т. п. Вме-

сте с тем на современном этапе далеко не все преподаватели доверяют ИИ и готовы передать свои функции машине.

Достаточно большое количество научных работ посвящено разработке частных методик обучения, преимущественно иностранному языку. В качестве инновационных инструментов ИИ в предлагаемых методиках обучения выступали: чат-боты и голосовые помощники [2–6], корпусные технологии искусственного интеллекта [7; 8], нейросети [9]. При этом авторы отмечали, что современные технологии генеративного ИИ способны предоставить обучающимся шесть основных видов обратной связи, к которым П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин отнесли следующие: а) учебно-социальная; б) информационно-справочная; в) методическая; г) аналитическая; д) оценочная и е) условно-творческая [10]. Выбор в пользу конкретного вида обратной связи будет определять этапность методики обучения. Интеграция инструментов ИИ в процесс обучения иностранному языку и культуре способна значительно разнообразить учебный процесс и создать дополнительные условия для иноязычной практики учащихся и студентов. В своих работах П.В. Сысоев и Е.М. Филатов на материале обучения студентов написанию эссе на иностранном языке показали, как внеаудиторная практика обучающихся с инструментом генеративного ИИ может быть встроена в традиционную методику обучения письменной речи [4; 9].

Кроме методических работ, посвященных разработке технологий обучения аспектам иностранного языка и видам иноязычной речевой деятельности посредством инструментов ИИ, можно встретить работы, посвященные разработке методик обучения другим дисциплинам с применением ИИ. В частности, в своих работах К.С. Итинсон [11] описывал потенциал ИИ в подготовке студентов-медиков, Н. Ваисберг и А. Худек [12], а также П.В. Сысоев, В.В. Харин и М.В. Гаврилов [13] – студентов-юристов, С. Феуерригел, Й. Шреста, Г. фон Крох, С. Жанг [14] – студентов-экономистов, К.В. Паршина и

Г.М. Салтыкова [15] – студентов направления подготовки «Дизайн», Б.А. Левин, А.А. Пискунов, В.Ю. Поляков и А.В. Савин [16] – будущих инженеров, А.В. Прохоров [17] – школьников в профориентационном обучении иностранному языку для поступления на направления подготовки «Журналистика» и «Реклама и связи с общественностью».

Особую актуальность использование инструментов ИИ приобретает в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, когда в рамках одного интегрированного курса студенты формируют одновременно иноязычную коммуникативную компетенцию и профессиональные компетенции. Международное право выступает одной из сфер профессиональной подготовки студентов вузов, для которой уже разработаны и внедряются в процесс профессиональной деятельности юристов такие инструменты ИИ, как Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator. Вместе с тем в методической литературе нет работ, в которых бы авторы предлагали поэтапные методики обучения иностранному языку и формированию профессиональной компетенции по составлению международных правовых документов на основе этих инструментов ИИ. Цель исследования – разработка поэтапной методики обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось на основе экспертного подхода. Материалами выступили научные статьи по педагогике и методике обучения иностранным языкам, опубликованные в научных журналах Перечня ВАК РФ (K1, K2) и в журналах, индексируемых в МНБ Scopus и Web of Science. В качестве методов использовались: метод анализа научной литературы, методы наблюдения и опроса преподавателей вузов, читающих профильные дисциплины студентам направления подготовки «Юриспруденция».

Обзор литературы

Один из ключевых вопросов организации обучения учащихся или студентов на основе новой инновационной технологии связан с выделением этапов обучения и определением их последовательности. Следует заметить, что за последние годы было проведено несколько десятков эмпирических исследований, в которых авторы выделяли отдельные этапы обучения учащихся или студентов на основе новых информационно-коммуникационных технологий или инструментов искусственного

интеллекта. При этом в зависимости от выбранного средства обучения его использование происходило или непосредственно в процессе овладения обучающимися новым материалом, или же в процессе его отработки, повторения и закрепления. В табл. 1 представлен краткий обзор некоторых исследований, посвященных развитию иноязычных видов речевой деятельности или формированию лексико-грамматических навыков обучающихся посредством ИКТ или технологий искусственного интеллекта.

Таблица 1

Обзор исследований, посвященных развитию иноязычных видов речевой деятельности или формирования лексико-грамматических навыков обучающихся посредством ИКТ или технологий искусственного интеллекта

Table 1

Review of studies on the development of learners' foreign-language speech activities or lexico-grammatical skills through ICT or artificial intelligence technologies

Автор	Инновационное средство обучения (или методический прием)	Аспект обучения	Этапы обучения	Место практики обучающихся с инновационным средством обучения (или методическим приемом) в методике обучения
1	2	3	4	5
К.В. Капранчикова [18]	Мобильные технологии	Виды речевой деятельности и аспекты языка	Письменная речь: – подготовительный; – процессуальный; – оценочный; – говорение и аудирование: – установочный; – процессуальный; – оценочный	– внеаудиторная и аудиторная работа
П.В. Сысоев [19]	Блоги, вики-платформа, подкасты	Продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности	– подготовительный; – процессуальный; – оценочный	– внеаудиторная работа
П.Ю. Золотов [20]	Корпусные технологии	Прагматическая компетенция	– целевой; – организационно-технический; – исследовательский; – коммуникативный; – оценочный	– аудиторная и внеаудиторная работа
Э.Г. Юзбашева [21; 22]	Вики-платформа	Грамматические навыки	– подготовительный; – процессуальный; – оценочный; – комплекс упражнений и заданий	– внеаудиторная работа
Е.М. Шульгина [23]	Технология веб-квест	Иноязычные речевые умения	– подготовительный; – процессуальный; – оценочный; – процессуальный, включает реализацию веб-квеста	– аудиторная и внеаудиторная работа обучающихся

Окончание таблицы 1
End of Table 1

1	2	3	4	5
П.В. Сысоев, И.Н. Аксенова [24]	Методический прием «Дикто-гloss»	Виды иноязычной коммуникативной деятельности	Детализация трех ключевых этапов: вводного, процессуального, оценочного	– аудиторное и внеаудиторное иноязычное взаимодействие студентов в малых группах
В.В. Клочихин, О.Г. Поляков [7; 8]	Корпусные технологии искусственного интеллекта	Лексические навыки	– подготовительный; – процессуальный; – оценочный; – комплекс упражнений и заданий	– аудиторная и внеаудиторная работа обучающихся
Е.А. Черкасова [25]	Чат-боты с генеративным искусственным интеллектом	Грамматические навыки	– подготовительный; – процессуально-практический; – оценочно-итоговый	– внеаудиторная практика с чат-ботом после изучения нового грамматического явления в аудитории
П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [9]	Нейросеть ChatGPT 4.0	Письменная речь (эссе)	– овладение структурой эссе; – целеполагание; – знакомство с инструментом ИИ и платформой обучения; – изучение правил соблюдения авторской этики; – взаимодействие с платформой инструмента ИИ; – аудиторная работа с результатами практики с инструментом ИИ; – оценка эссе преподавателем	– внеаудиторная практика студентов с ChatGPT с целью получения оценочной обратной связи для корректировки структуры и содержания эссе
Д.О. Сорокин [6]	Голосовой помощник Google Assistant	Устная речь	– изучение нового учебного материала; – обучение студентов взаимодействовать с голосовым помощником; – целеполагание; – обсуждение правил безопасного использования голосового помощника; – внеаудиторная практика обучающихся с инструментом ИИ; – обсуждение результатов внеаудиторной практики в классе; – оценка и самооценка	– внеаудиторная практика обучающихся с Google Assistant после овладения новым материалом
Е.М. Филатов [26]	Нейросеть ChatGPT 4.0	Письменная речь (эссе)	– изучение структуры эссе; – целеполагание; – разработка промпта для ИИ; – обсуждение этических принципов; – взаимодействие студентов с инструментом ИИ; – доработка эссе; – повторное взаимодействие студентов с инструментом ИИ; – обсуждение результатов взаимодействия студентов с ИИ в малых группах; – обсуждение с преподавателем	– внеаудиторная практика студентов с ChatGPT с целью получения оценочной обратной связи для корректировки структуры и содержания эссе

Источник: составлено автором.
Source: compiled by the author.

Изучение и анализ исследований отечественных ученых, представленных тезисно в табл. 1, позволяет сформулировать следующие выводы, необходимые для разработки в рамках нашего исследования этапов обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта.

Во-первых, все ученые единогласно отмечали, что в основе реализации инновационных методик обучения лежит метод проектов. Под этим термином понимается один из методов проблемного обучения. В России пристальное внимание данному методу получил в начале 2000 гг. благодаря публикациям представителей научной школы по педагогике и методике обучения иностранным языкам на основе интернет-технологий Российской академии образования, возглавляемой профессором Е.С. Полат [27]. Отличительными особенностями метода проекта являются следующие: а) обучающиеся объединены единой целью проекта; б) проект по развитию иноязычных речевых умений или формированию языковых навыков должен иметь конечный результат в виде совместной работы (эссе, выступления, интернет-страницы и т. п.); в) в процессе участия в проекте руководитель группы обучающихся распределяет обязанности между членами проектного коллектива; г) по результатам завершения проекта и защиты финального результата вся группа обучающихся получает одну оценку за проектную работу. Как показывает в своей работе П.В. Сысоев [19], в зависимости от доминирующего вида деятельности проекты могут быть исследовательскими, информационными, творческими, ролево-игровыми и практико-ориентированными.

Во-вторых, все исследователи отмечали, что для достижения эффективности инновационной методики обучения проектная деятельность должна быть разбита на отдельные этапы или детализированные шаги. Преподаватель и обучающиеся должны четко понимать и представлять, что каждый из них делает на каждом этапе (шаге) обучения.

В-третьих, следует отметить, что в зависимости от средства обучения авторы выделяли в своих работах разные этапы и соответствующие шаги. Вместе с тем все ученые придерживаются общего мнения, что проектную деятельность целесообразно разделить на три ключевых этапа: подготовительный, процессуальный и оценочный. На подготовительном этапе преподаватель объясняет обучающимся цель проекта, знакомит с платформой его реализации, объясняет критерии оценки и обозначает ожидаемый результат в виде конкретного продукта совместной деятельности. На этом этапе обучающиеся распределяют между собой роли участников проекта. На процессуальном этапе обучающиеся работают над проектом на базе выбранной инновационной платформы. В зависимости от специфики данной платформы будет изменяться практическая технология обучения и функции каждого обучающегося. На итоговом (оценочном) этапе осуществляется оценка преподавателем конечного продукта проектной работы и деятельности каждого из участников проекта. Также студенты могут заняться рефлексией и самооценкой.

В-четвертых, некоторые шаги процессуального этапа будут включать формирование определенных языковых навыков с целью их дальнейшего использования в коммуникативных заданиях, как свидетельствуют исследования П.Ю. Золотова [20], В.В. Ключихина и О.Г. Полякова [7–8], П.В. Сысоева и И.Н. Аксеновой [24]. В большей степени это проявляется при формировании лексико-грамматических навыков на базе корпусных технологий. Сначала обучающиеся формируют лексические или грамматические навыки речи в процессе выполнения тренировочных упражнений, а затем уже используют их в коммуникативных заданиях при учебном взаимодействии на базе инновационной платформы.

В-пятых, в зависимости от цели обучения и специфики платформы практическая методика обучения может реализовываться в смешанном формате, когда одни этапы обучения проводятся в аудитории, а другие –

внеаудиторно, или внеаудиторно, когда весь процесс выполнения проекта осуществляется на базе выбранной инновационной платформы. В частности, проекты по развитию иноязычных речевых умений в большей степени реализуются внеаудиторно. Это объясняется тем, что обучающиеся владеют грамматическими и лексическими навыками речи в достаточном объеме для решения учебных задач по развитию речевых умений. Проекты по формированию языковых навыков речи в большей степени реализуются в смешанном формате.

В-шестых, большинство авторов включили в алгоритмы и технологии обучения на основе инновационных платформ отдельный этап, на котором преподаватель обсуждает с учащимися или студентами вопросы обеспечения кибербезопасности в интернет-среде. С появлением и интеграцией генеративного искусственного интеллекта к вопросам обеспечения кибербезопасности добавились новые вопросы, связанные с этическими аспектами использования обратной связи от инструментов искусственного интеллекта.

В-седьмых, в тех случаях, когда обучающиеся индивидуально во внеаудиторное время взаимодействуют с инструментом искусственного интеллекта при выполнении учебного задания, необходимо, чтобы на последующее аудиторное занятие они принесли распечатки с результатами их взаимодействия с генеративным ИИ. В своих работах П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [4; 9] утверждают, что обсуждение в малых группах на аудиторном занятии результатов учебного взаимодействия с чат-ботом или нейросетью в процессе выполнения учебных заданий по развитию видов речевой деятельности, во-первых, сможет быть определенным гарантом реально проведенной учащимися и студентами работы, а во-вторых, полезно для развития умений самостоятельной учебной деятельности с генеративным ИИ.

В-восьмых, особое внимание при реализации проектной работы обучающихся на базе инструментов генеративного искусственного интеллекта должно уделяться

промпт-инжинирингу. От того, насколько корректно и точно обучающиеся и преподаватели смогут сформулировать свой запрос генеративному искусственному интеллекту, зависит качество выполнения инструментом ИИ работы и соответствие содержания обратной связи от ИИ поставленным задачам. П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [9] в исследовании, посвященном обучению студентов написанию эссе на основе внеаудиторной практики с инструментом генеративного искусственного интеллекта и использования полученной оценочной обратной связи, утверждают, что на начальном этапе использования этой методики важно, чтобы преподаватель сам подобрал необходимый промпт и предложил его студентам. Промпт должен включать все те аспекты контроля, по которым будет в дальнейшем оцениваться работа студентов. В этом случае обучающиеся во внеаудиторное время получают от генеративного ИИ оценочную обратную связь, на основе которой смогут улучшить качество написанной работы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе анализа ряда отечественных исследований по интеграции информационно-коммуникационных технологий и технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку в данной работе предлагается поэтапная методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта, состоящий из 8 последовательных этапов. Рассмотрим подробнее каждый из них.

На первом этапе студенты изучают структуру международных правовых документов с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярных занятиях в рамках интегрированного курса. Преподаватель объясняет новый учебный материал или организует самостоятельную учебную деятельность студентов в зависимости от их способностей и уровня сформированности

Таблица 2

Поэтапная методика обучения студентов-юристов составлению
международных правовых документов на английском языке на основе инструментов
искусственного интеллекта Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator

Table 2

A step-by-step methodology of teaching law students to draft international legal documents in English
based on Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator artificial intelligence tools

Этап	Действия преподавателя	Действия студентов
1	Изучение студентами структуры международного правового документа с учетом специфики правовых систем стран-участниц на регулярном занятии в рамках интегрированного курса Объясняет новый учебный материал или организует самостоятельное овладение материалом студентами	Овладевают новым учебным материалом на основе методов репродуктивного или проблемного обучения
2	Изучение/повторение студентами активной лексики и грамматического материала, используемых при составлении международного правового документа Объясняет новый материал (лексический или грамматический) или повторяет со студентами изученный материал, используемый при составлении правовых документов на иностранном языке	Изучают новый или повторяют ранее изученный лексико-грамматический материал. Выполняют тренировочные упражнения.
3	Объяснение студентам целей учебной практики по составлению международных правовых документов на основе ИИ-инструмента Genie AI, определение этапов и сроков практики с Genie AI Объясняет студентам цель учебной практики с инструментом ИИ Genie AI, обозначает этапы обучения и сроки участия в практике, ожидаемый конечный результат и критерии оценки	Знакомятся с инструкциями преподавателя по участию в проектной деятельности во внеаудиторное время
4	Обсуждение со студентами вопросов соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ Обсуждает со студентами вопросы соблюдения кибербезопасности и авторской этики при работе с инструментом ИИ	Знакомятся с правилами соблюдения кибербезопасности и авторской этики при работе с инструментом ИИ
5	Внеаудиторная самостоятельная учебная практика по составлению международных правовых документов студентов с инструментом ИИ —	Самостоятельно во внеаудиторное время работают над составлением международных правовых документов с помощью одного из специализированных приложений ИИ
6	Взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ Осуществляет мониторинг учебного взаимодействия студентов в малых группах по обсуждению составленных правовых документов и опыта взаимодействия с инструментами ИИ	Студенты в малых группах обсуждают международные правовые документы, составленные на основе взаимодействия с инструментом ИИ
7	Выборочная оценка преподавателем правовых документов, составленных студентами на основе практики с инструментом ИИ Преподаватель выборочно оценивает правовые документы, составленные студентами на основе практики с инструментом ИИ	—
8	Рефлексия студентов на полезность использования инструмента ИИ для составления международных правовых документов Организует обсуждение в классе	Студенты осуществляют рефлекссию на предмет полезности использования инструментов ИИ для составления международных правовых документов

Источник: составлено автором.
Source: compiled by the author.

профессиональных компетенций. Студенты овладевают материалом на основе методов репродуктивного или проблемного обучения. В зависимости от уровня владения студентами иностранным языком, объяснение может происходить на иностранном или родном языках.

Второй этап обучения направлен на формирование лексико-грамматических навыков речи обучающихся. Преподаватель объясняет или повторяет со студентами новые лексические единицы и/или грамматический материал, используемые при составлении международных правовых документов. Студенты овладевают новым материалом или повторяют изученный материал, отрабатывают лексико-грамматические навыки речи в упражнениях.

Третий этап обучения посвящен целеполаганию. Преподаватель объясняет студентам цель учебной практики с инструментом ИИ Genie AI, обозначает этапы обучения и сроки участия в практике, ожидаемый конечный результат и критерии оценки. Студенты знакомятся с инструкциями преподавателя по участию в проектной деятельности во внеаудиторное время.

На четвертом этапе преподаватель обсуждает со студентами вопросы соблюдения информационной безопасности и авторской этики и недопустимости несанкционированных заимствований материалов генеративного ИИ [28].

Пятый этап посвящен внеаудиторной практике студентов по составлению международных правовых документов на иностранном языке. Преподаватель предварительно дает студентам кейс, а студенты разрабатывают соответствующий договор с помощью одного из инструментов ИИ по составлению правовых документов.

На шестом этапе происходит взаимная оценка и обсуждение студентами в малых группах в классе международных правовых документов, составленных с помощью инструментов ИИ. В основе обсуждения и оценки

находятся структурные компоненты документа и отражение в их содержании и структуре особенностей законодательства стран-участниц международного взаимодействия (данные аспекты для обсуждения предлагаются преподавателем).

На седьмом этапе преподаватель выборочно оценивает правовые документы, составленные студентами на основе практики с инструментом ИИ.

Восьмой этап посвящен рефлексии студентов на полезность использования профессиональных инструментов ИИ для составления международных правовых документов.

Приведенные выше этапы обучения студентов составлению международных правовых документов на основе практики с профессиональными инструментами ИИ для юристов носят условный характер. В зависимости от уровня владения студентами иностранным языком, а также от уровня сформированности их профессиональных компетенций некоторые этапы могут опускаться или, наоборот, расширяться. Это касается, например, второго этапа, связанного с формированием лексико-грамматических навыков студентов, или третьего этапа, посвященного обсуждению вопросов соблюдения правил кибербезопасности и авторской этики при составлении правовых документов.

ВЫВОДЫ

В ходе проведенного исследования была разработана поэтапная методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов ИИ Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator, состоящая из восьми последовательных шагов. Перспективы дальнейшей работы заключаются в изучении лингводидактического потенциала других инструментов ИИ, созданных для юристов, и разработке на их основе методик обучения аспектам языка, видам речевой деятельности, а также профильным дисциплинам.

Список источников

1. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
2. 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>
3. 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>
4. 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>
5. 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>
6. 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>
7. 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>
8. 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/bdtftf>
9. 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>
10. 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>
11. Итинсон К.С. Информатизация медицинского образования: системы искусственного интеллекта в обучении студентов и врачей // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 91-93. <http://doi.org/10.26140/bgз3-2020-0903-0021>
12. Waisberg N., Hudek A. AI for lawyers: how artificial intelligence is adding value, amplifying expertise, and transforming careers. Hoboken: Wiley, 2021. 208 p.
13. Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. № 67. С. 272-289. <https://doi.org/10.17223/19996195/67/15>
14. Feuerriegel S., Shrestha Y.R., von Krogh G., Zhang C. Bringing artificial intelligence to business management // Nature Machine Intelligence. 2022. Vol. 4. № 7. P. 611-613. <http://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5>
15. Паришина К.В., Салтыкова Г.М. Современные технологии в обучении студентов направления подготовки «дизайн» // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 1-1. С. 263-270. <http://doi.org/10.34670/AR.2021.47.77.032>, <https://elibrary.ru/scqdmg>
16. Левин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В. Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 79-95. <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95>, <https://elibrary.ru/kcnapij>
17. 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>
18. Капранчикова К.В. Мобильные технологии в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 84-94. <https://elibrary.ru/rzrksr>

19. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28. <https://elibrary.ru/vmbats>
20. Золотов П.Ю. Формирование иноязычных прагматических навыков старшеклассников посредством обучения прагматическим маркерам с помощью лингвистических корпусов // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 13-19. <https://elibrary.ru/jccckn>
21. Юзбашева Э.Г. Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 53-60. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60>, <https://elibrary.ru/abofia>
22. Юзбашева Э.Г. Функции преподавателя в формировании грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Наука и школа. 2022. № 4. С. 231-238. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-4-231-238>, <https://elibrary.ru/mxsdyc>
23. Шульгина Е.М. Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 52-59. <https://elibrary.ru/jbrnig>
24. Сысоев П.В., Аксенова И.Н. Методика обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Перспективы науки и образования. 2023. № 5 (65). С. 301-321. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.18>, <https://elibrary.ru/mvvqwn>
25. Черкасова Е.А. Формирование грамматической компетенции посредством чат-бота на занятиях по английскому языку в техническом вузе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8-1. С. 182-190. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.79.83.018>, <https://elibrary.ru/bfppxc>
26. 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>
27. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10. <https://elibrary.ru/skefbl>
28. 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 in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
2. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanov 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>
3. 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>
4. 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>
5. 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>
6. 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>

7. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3 (47), pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jfylhf>
8. 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/bdttf>
9. 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>
10. 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>
11. Itinson K.S. (2020). Informatization of medical education: artificial intelligence systems in the education of students and doctors. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 3, no. 32, pp. 91-93. (In Russ.) <http://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0903-0021>
12. Waisberg N., Hudek A. (2021). *AI for Lawyers: How Artificial Intelligence is Adding Value, Amplifying Expertise, and Transforming Careers*. Hoboken, Wiley Publ., 208 p.
13. Sysoyev P.V., Kharin V.V., Gavrilov M.V. (2024). Method of teaching law students to draft international legal documents based on artificial intelligence tools as part of an integrated course. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 67, pp. 272-289. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/67/15>
14. Feuerriegel S., Shrestha Y.R., von Krogh G., Zhang C. (2022). Bringing artificial intelligence to business management. *Nature Machine Intelligence*, vol. 4, no. 7, pp. 611-613. <http://doi.org/10.1038/s42256-022-00512-5>, <https://elibrary.ru/nblvwj>
15. Parshina K.V., Saltykova G.M. (2021). Modern technology in teaching students the direction of "design" training. *Pedagogicheskiy zhurnal = Pedagogical Journal*, vol. 11, no. 1-1, pp. 263-270. (In Russ.) <http://doi.org/10.34670/AR.2021.47.77.032>, <https://elibrary.ru/scqdmg>
16. Levin B.A., Piskunov A.A., Polyakov V.Yu., Savin A.V. (2022). Artificial intelligence in engineering education. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 7, pp. 79-95. (In Russ.) <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95>, <https://elibrary.ru/kcnajp>
17. 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>
18. Kapranchikova K.V. (2014). Mobile technologies in teaching a foreign language to non-linguistic major students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 1 (25), pp. 84-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rzrkxr>
19. Sysoyev P.V. (2020). Organization of learners' project activities for students on the basis of modern information and communication technologies and project management. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 15-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmbats>
20. Zolotov P.Yu. (2020). Development of foreign language pragmatic skills of high school students through teaching pragmatic markers using corpora. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 10, pp. 13-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jccckn>
21. Yuzbasheva E.G. (2019). Linguistic internet projects in grammatical skills formation of linguistic university students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 24, no. 180, pp. 53-60. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60>, <https://elibrary.ru/abofia>
22. Yuzbasheva E.G. (2022). The functions of the teacher in the formation of speech grammatical skills of students based on the implementation of foreign-language internet projects. *Nauka i shkola = Science and School*, no. 4, pp. 231-238. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-4-231-238>, <https://elibrary.ru/mxsdyd>
23. Shul'gina E.M. (2020). Forming high school students' speech competence on basis of WebQuest technology. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 10, pp. 52-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jbrnig>

24. Sysoyev P.V., Aksenova I.N. (2023). Method of teaching students foreign language communicative activities based on dictogloss. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (65), pp. 301-321. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.18>, <https://elibrary.ru/mvvqwn>
25. Cherkasova E.A. (2023). Formation of grammar skills by means of chatbot application in English classed at technical university. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*, vol. 13, no. 8-1, pp. 182-190. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.79.83.018>, <https://elibrary.ru/bfppxc>
26. 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>
27. Polat E.S. (2000). Project method in foreign language classes. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 3-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/skefbl>
28. 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

Гаврилов Максим Владимирович, преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-0114-6856>
maximgavrilov2010@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.06.2024
Одобрена после рецензирования 26.08.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Maxim V. Gavrilov, Lecturer of Linguistics and Language Didactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-0114-6856>
maximgavrilov2010@yandex.ru

Received 03.06.2024
Approved 26.08.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010>



Развитие фонетических навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе

Татьяна Ивановна Скрипникова , Арсен Генрикович Геворгян
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
*Адрес для переписки: skripnikova77@rambler.ru

Актуальность. Важность обучения правильному произношению обусловлена тем, что фонетический аспект является одной из составляющих языковой компетенции. Рассмотрена проблема необходимости формирования фонетической компетенции у студентов неязыковых вузов при обучении иностранному языку. Цель исследования – описание трудностей развития фонетических навыков у студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе, а также предложение мероприятий по устранению указанных трудностей.

Материалы и методы. В рамках исследования, с опорой на современные научные источники выделены основные фонетические трудности студентов, систематизирован и обобщен материал, касающийся преодоления трудностей развития произносительных навыков у студентов, предложены различные мероприятия по устранению ошибок и совершенствованию произносительных навыков.

Результаты исследования. Рассмотрены способы развития фонетических навыков студентов, обучающихся английскому языку в неязыковом вузе, представлены примеры традиционных фонетических упражнений различной сложности, а также инновационных, применение которых способствует улучшению произносительных навыков студентов, определены методы оценки фонетических навыков.

Выводы. Формирование фонетической компетенции является важной составляющей общеязыковой подготовки студентов. При использовании разнообразных учебных материалов, активной практике и создании подходящей обстановки студенты смогут улучшить свои фонетические навыки и достичь более высокого уровня владения английским языком. Результаты исследования могут найти практическое применение при преподавании английского языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: обучение английскому языку, фонетический навык, произносительный навык, транскрипция, фонетическая зарядка, упражнения, языковая компетенция

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Скрипникова Т.И. – концепция исследования. Геворгян А.Г. – поиск и анализ литературы, систематизация и обобщение материала.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Скрипникова Т.И., Геворгян А.Г. Развитие фонетических навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 999-1010.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010>

Development of phonetic skills of students in teaching English in a non-linguistic university

Tatyana I. Skripnikova , Arsen G. Gevorgyan 

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh, 394087, Russian Federation

*Corresponding author: skripnikova77@rambler.ru

Importance. The topicality of teaching students the right pronunciation is explained by the fact that phonetic aspect is one of the components of the language competence. The problem of necessity of forming a phonetic competence of students studying a foreign language at a non-linguistic institution is considered. The aim of the study is to consider the difficulties of developing students' phonetic skills when teaching English in a non-linguistic university, as well as the suggestion of measures to eliminate these difficulties.

Materials and Methods. Within the framework of the research, referring to modern scientific sources on the problem posed, the basic difficulties have been revealed, the material related to measures on solving the difficulties of students in the development of pronunciation skills has been systematized and generalized, various measures to eliminate errors and improve pronunciation skills have been proposed.

Results and Discussion. The examples of traditional phonetic exercises of varying complexity, as well as innovative ones, the use of which is supposed to improve the pronunciation skills of students, are considered; methods for assessing phonetic skills have been defined.

Conclusion. Forming of phonetic competence is an important component of the general language competence of students. By means of a variety of teaching materials, active practice and creating a suitable environment, students can improve their phonetic skills and achieve a higher level of English proficiency. The practical application of the results of the research can be used in teaching English at a non-linguistic university.

Keywords: teaching English, phonetic skill, pronunciation skill, transcription, phonetic exercises, exercises, language competence

Acknowledgements and Funding. There is no funding of the work.

Authors' contribution: Skripnikova T.I. – study conception. Gevorgyan A.G. – literature search and analysis, material systematization and generalization.

Conflict of Interests. No funding was reported for this research.

For citation: Skripnikova, T.I., & Gevorgyan, A.G. (2024). Development of phonetic skills of students in teaching English in a non-linguistic university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 999-1010. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-999-1010>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Одной из обширных областей изучения английского языка является его фонетическая структура. Это связано с тем, что в ходе исторического развития языка произошли значительные расхождения между написани-

ем слов и их произношением, что не всегда понятно даже носителям языка, не говоря уже об иностранцах, желающих постигнуть все тонкости английского языка.

Актуальность темы исследования объясняется тем, что фонетический аспект обучения языку стал все больше привлекать вни-

мание педагогов, так как правильное произношение является одной из составляющих языковой компетенции, а существенные отклонения от норм произношения весьма пагубно отражаются на межкультурной коммуникации. В наше время значительно расширилось сотрудничество в области технических достижений с другими странами, и английский считается языком межнационального делового общения, в связи с чем и возникла необходимость развития фонетических навыков у обучающихся, для которых язык не является основной специальностью.

Теоретический анализ трудов в области преподавания иностранного языка в неязыковых вузах [1–4] показал, что многие исследователи подчеркивают серьезность сложившейся ситуации. О важности развития фонетической компетенции и устранения фонетических и фонологических ошибок в речи рассуждают Т.Г. Волошина с соавт., так как «эти ошибки мешают восприятию речи и ведут к неправильному пониманию» [5]. О.А. Лаврова подчеркивает необходимость разработки не вводно-коррективного, а вводно-фонетического курса для студентов, изучающих иностранный язык в неязыковых вузах [6].

В свою очередь, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез утверждают, что «владеть неродным языком – значит быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке, при этом основным критерием владения языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность» [7, с. 17-18]. Одним из основных условий владения языком является сформированное у учащегося ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом [7, с. 18]. Исследователи выделяют три основных подхода к обучению иностранному языку: лингвистический, условно-коммуникативный и коммуникативный [7, с. 53]. Отдавая предпочтение коммуникативному подходу, так как он «предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения» [7, с. 53]. И.Л. Колесникова и О.А. Долгина также от-

мечают, что «коммуникативный метод обучения используется в преподавании современных языков (английского, немецкого, французского, испанского, русского и др.) как иностранных в условиях языковой среды, то есть в странах, для населения которых эти языки являются родными» [8, с. 15].

В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранному языку необходимо учитывать особенности реальной коммуникации, так как «владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации» [8, с. 47].

Безусловно, при внедрении коммуникативного подхода многие фонетические неточности студентам прощаются с целью достижения беглости речи, однако, подчеркнем, при условии, что студенты достигают цели коммуникации. Мы все же разделяем мнение о том, что в процессе изучения любого иностранного языка необходима наработка навыка правильного и четкого произношения звуков, особенно это актуально для английского языка, где фонемы выполняют смылоразличительную функцию. А это значит, что наличие фонетических навыков помогает студентам не только правильно воспринимать и произносить звуки, воспроизводить ритм и интонацию языка, но и осуществлять эффективную коммуникацию.

Важность освоения фонетического материала и формирования фонетических навыков несомненна, поскольку как автоматизированные компоненты они входят во все речевые умения: говорения, аудирования, чтения и письма. Фонетические средства, особенно интонация, передают важные оттенки смысла, эмоции собеседника¹.

Цель исследования заключается в рассмотрении трудностей развития фонетических навыков у студентов при обучении английскому языку и предложении практиче-

¹ Трубицина О., Колядко С., Алина И. и др. Фонетический компонент языковой компетенции // Studme.org. URL: https://studme.org/167144/pedagogika/foneticheskiy_komponent_yazykovoy_kompetentsii (дата обращения: 17.11.2023).

ских мероприятий и упражнений по устранению фонетических ошибок в речи студентов, что повысит их уровень владения иностранным языком.

Студенты неязыковых вузов вследствие того, что иностранный язык для них не является профилирующим и по причине невысокого уровня их довузовской языковой подготовки, а также недостатка часов, отводимых на изучение фонетики, в большинстве своем отличаются низким качеством произношения ими звуков иностранного языка. В нашем исследовании особое внимание уделяется необходимости развития у студентов фонетического аспекта языковой компетенции, под которой понимается способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Мы подробно изучили ряд современных научных трудов по проблеме развития фонетических навыков при изучении английского языка студентами неязыковых вузов. Систематизирован и обобщен материал, касающийся мероприятий по преодолению трудностей развития произносительных навыков у студентов. На основе собранного материала предложены конкретные упражнения по решению обозначенной проблемы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В неязыковых вузах, где уровень языковой подготовки не всегда однороден, развитие фонетических навыков особенно важно, поскольку знание фонетической составляющей языка способствует эффективному общению на нем. Первоначальным шагом в развитии фонетических навыков студентов является ознакомление с фонетической системой английского языка. Развитие фонематического слуха и способности различать звуки является важным аспектом обучения фонетике. Студенты должны изучить основные звуки, фонемы, ознакомиться с правилами

произношения. Знание фонетических символов и умение читать транскрипцию в значительной мере помогает студентам понять, как правильно произносить слова и фразы.

Анализ научных источников, а также личные практические наблюдения позволили выделить основные трудности и ошибки студентов, связанные с формированием фонетических навыков при обучении английскому языку. Одной из основных проблем является неправильное произношение звуков. В соответствии с методической типологией звуков фонемы распределяют по трем группам:

1) близкие к фонемам родного языка / «условно совпадающие» звуки, для произнесения которых достаточно артикуляционной базы родного языка;

2) «частично совпадающие» звуки – звуки, аналог которых имеется в родном языке, но которые отличаются по ряду существенных параметров;

3) «отсутствующие» в родном языке звуки².

Как отмечает О.И. Трубицина с соавт., «устное общение происходит в звуковой форме и обеспечивается работой речемоторного, слухового и зрительного (как сопутствующего) анализаторов, которые у разных людей имеют индивидуальные отличия (особенности артикуляторного аппарата, мешающие произнесению какого-либо звука, степень развитости интонационного и фонематического слуха – «музыкальный слух» и т. п.), что может создать трудности в обучении или облегчить его и должно быть учтено в технологии обучения, особенно при использовании индивидуального подхода [9, с. 35].

Следует различать *ошибки фонетические*, то есть искажающие звуковую форму, но не нарушающие содержание высказывания, и *фонологические* – искажающие звуковую форму и смысл. Самыми распространенными примерами таких ошибок могут быть: ослабление дифференциации в произнесении долгих и кратких гласных, четкости в произнесении дифтонгов, искажение арти-

² Трубицина О., Колядко С., Алина И. и др. Фонетический компонент языковой компетенции.

куляции согласных, их оглушение, ошибки в ударении, в том числе перенос ударения на безударные слоги, неправильное членение предложения, неверный ритм, интонация. Трудности в произнесении звуков представлены тремя группами:

- артикуляционные, возникающие при произнесении звука;
- позиционные (произнесение звуков / сочетания звуков в различных фонетических условиях/позициях);
- акустические (произнесение оппозиции звуков, трудности, связанные с дифференциацией звуков)³.

Говоря о фонетических ошибках, выделим основные из них: «неправильная артикуляция звуков, например, недостаточная закрытость или открытость звука, долгота гласных, что ведет к изменению значения слова» [5].

Преподавателю нужно тренировать, прежде всего, частично совпадающие звуки, при произнесении которых сильно проявляется межъязыковая интерференция, и обучающиеся произносят их как привычные звуки русского языка. Эта группа звуков считается самой сложной для обучения. Студенты могут не различать некоторые звуки, особенно если эти звуки не существуют в их родном языке или слегка отличаются от присутствующих в нем, например, русскоязычные студенты часто произносят английский звук “r”, специфически артикулируя его подобно русскому «р», что приводит к искаженному произношению слов, таких как “write” (писать) или “road” (дорога). Однако в данном случае неправильное произношение не катастрофично, так как не сильно влияет на общее понимание слова. Но, как было отмечено выше, звуки в английском языке выполняют смысловоразличительную функцию. Учащиеся склонны ошибочно заменять звуки иностранного языка звуками своего родного языка, как им кажется, эквивалентными, но неправильными относительно

но норм английского языка, таким образом, на фонетическом уровне проявляется языковая интерференция.

В английском языке существует множество звуков, которые могут вызывать затруднения у студентов. Это звуки, не имеющие аналогов в русском языке (w, θ, ð и др.), обучение которым также требует повышенного внимания преподавателя. Например, звуки “[θ]” и “[s]” схожи при произношении для некоторых инофонов. Студенты могут путать эти звуки и использовать их неправильно, а это уже фонологическая ошибка, что приводит не только к неправильному произношению, но и пониманию слов “thin – sin”.

Важную роль в английском языке играет ударение, которое также выполняет смысловоразличительную функцию. Студенты могут неправильно ставить ударение на слоги, особенно если они не знакомы с правилами ударения в английском языке. Например, ошибочное ударение в слове “record” (запись или записывать (в зависимости от ударения в слове)) может привести не только к неправильному произношению слова, но и к его неправильному пониманию.

Интонация и ритм являются неотъемлемыми компонентами правильного произношения говорящих на английском языке. Неправильная интонация и ритм – одна из серьезных проблем для изучающих иностранный язык. Студенты часто испытывают трудности с правильным использованием восходящих и нисходящих интонационных паттернов, что влияет на их понимание и понимание их речи другими людьми, особенно носителями языка.

Однако неумение корректно произносить тот или иной английский звук или фразу – не единственная проблема студентов. Зачастую они не имеют навыка чтения транскрипции, поэтому следует прививать навыки записи текста с помощью значков английской транскрипции. Следует отметить, что некоторые слова в английском языке очень сильно отличаются по написанию и произношению, значит, их необходимо заучивать наизусть. Еще одной сложностью является по-

³ Трубицина О., Колядко С., Алина И. и др. Фонетический компонент языковой компетенции.

становка ударения в словах. В транскрипции оно обозначено апострофом перед ударным слогом.

По мнению Е.С. Коршуновой, к произношению обучающихся выдвигаются такие требования, как беглость и фонематичность [3]. Беглость характеризует степень автоматизированности произносительных навыков, нормальный темп речи, 130–150 слов в минуту. Фонематичность характеризуется степенью правильности фонетического оформления речи, достаточной для понимания.

Оценка фонетических навыков студентов также важна при их развитии. Преподаватель может проводить тесты и контрольные работы, оценивая правильность произношения и слуховое восприятие. Обратная связь помогает студентам исправлять ошибки и совершенствовать свои фонетические навыки.

В отсутствие естественной языковой среды для развития фонетических навыков студенты могут использовать различные учебные материалы и ресурсы, такие как аудиозаписи, аутентичные видеоматериалы и интерактивные упражнения. Это помогает улучшить слуховое восприятие и научиться различать звуки и интонацию в реальном времени. Преподаватели могут также проводить групповые и индивидуальные занятия или выделять время на занятия, специально фокусируясь на правильном произношении и интонации, а также предлагать дополнительные задания на аудирование и чтение в качестве самостоятельной работы, которые требуют активного использования фонетических навыков. Рассмотрим ряд мероприятий по устранению распространенных ошибок и трудностей студентов, а также совершенствованию фонетических навыков.

Одним из этапов формирования произносительных навыков является *фонетическая зарядка*. Фонетическая зарядка, выполняемая на каждом занятии, способствует запоминанию и отработке произносительных навыков, предупреждает забывание произносительного материала.

На занятиях практикуются такие формы работ, как хоровая, индивидуальная и парная [10]. Разберем все формы более подробно, определим положительные и отрицательные стороны каждой.

Хоровая форма работы подразумевает многократное повторение звуков всей группой, что способствует уменьшению и снятию комплексов. Отрицательной стороной является то, что не всегда удастся отработать с каждым обучающимся тот или иной материал и понять правильность произношения данного материала. Конечно, некое снятие комплексов при хоровом произнесении материала происходит, но не всегда является эффективным.

Парная работа способствует усилению запоминания фонетического материала и правильному формированию произношения звуков. В данном виде работы обучающиеся имеют возможность прослушать произносимый материал и оценить правильность его употребления и прослушать повторно данный материал. Парная работа уменьшает стресс при произнесении материала перед аудиторией, особенно у обучающихся с неразвитыми навыками самопрезентации.

Одной из самых сложных форм является индивидуальная форма, подразумевающая фронтальную работу непосредственно с преподавателем. Перед всей аудиторией обучающемуся необходимо вслух правильно произнести представленный материал. Сочетание же всех видов работы на занятиях способствует снятию языкового барьера между преподавателем и обучающимся и «сжатости» работы перед аудиторией [11].

Далее, *работа на занятиях со словарем и с транскрипцией* даст студентам возможность легко читать и правильно произносить незнакомые слова. Отметим, что транскрипция – это запись произношения слов с помощью фонетических символов, которые обозначают звуки, используемые в английском языке. Изучение словарной фонетической транскрипции послужит отличным залогом для дальнейшей успешной самостоятельной работы, навык пригодится на всю жизнь, а

также позволит избежать пагубной привычки транскрибировать английское слово русскими буквами [4]. С практической точки зрения обязательным условием является ведение письменного словаря, где студенты будут выписывать новые незнакомые слова с переводом и транскрипцией. Данное упражнение не только научит студентов работе с транскрипцией, но и увеличит их словарный запас.

Рассмотрим некоторые важные аспекты работы с транскрипцией. Во-первых, фонетические символы: студенты должны ознакомиться с основными фонетическими символами и их значениями, чтобы понимать транскрипцию слов.

Во-вторых, ударение: транскрипция также указывает ударение в словах, что помогает студентам произносить слова с правильным ударением.

В-третьих, слова в контексте: транскрипция часто дается вместе со словами в словарях или текстах, чтобы помочь студентам связывать правильное произношение со значениями слов в контексте.

Использование словарей и транскрипции совместно способствует развитию словарного запаса, пониманию произношения и развитию языковой компетенции. Кроме того, студентам следует применять новые слова и практиковать их произношение в речи и письме, чтобы закрепить их в памяти и научиться использовать их естественно в повседневной коммуникации.

Также важно *изучение правил работы с ритмом*. Ритм языка – это особый образец долгих и кратких слогов, которые создают основу для произношения фраз и предложений. В английском языке ритм играет важную роль в обеспечении понимания и ясной коммуникации.

Приведем несколько правил и характеристик работы с английским ритмом.

1. *Ударение*. В английском языке каждое слово имеет одно или несколько ударных слогов, которые произносятся с более сильным ударением и длительностью, чем остальные слоги в слове. Ударные слоги обычно более выразительны и четко слышны.

Правильное ударение в словах очень важно для понимания и связной речи.

2. *Группировка слов*. При произнесении фраз и предложений важно группировать слова так, чтобы создать гармоничный ритм. Натуральные паузы и ритмические фразы помогают слушателю лучше улавливать информацию и делать смысловые паузы для обработки информации.

3. *Интонация*. Интонация – это изменение высоты голоса при произношении слов и фраз. Она может изменяться для передачи эмоционального оттенка, вопросительности, удивления и других нюансов. Правильная интонация способствует пониманию и успешному общению.

4. *Время произнесения*. Ритм в английском языке часто связан с длительностью произнесения звуков и пауз. Некоторые слова и фразы произносятся быстрее, другие – медленнее. Важно научиться распознавать эти различия и адаптировать свою речь для более плавного и понятного общения.

5. *Словарный запас и акценты*. Чтобы правильно работать с ритмом в английском языке, необходимо развивать свой словарный запас и улучшать произношение слов. Некоторые слова могут иметь особенности произношения, особенно для людей с различными языковыми акцентами. Практика и внимание к звучанию помогут смягчить акцент и улучшить ритм речи.

6. *Слушание и повторение*. Для развития хорошего ритма в английском языке рекомендуется много слушать монологическую и диалогическую речь носителей языка, повторять за ними, аудировать различные тексты. Это поможет улучшить фонематический слух и сформировать грамотный ритм произношения.

Правильное использование ритма в английском языке способствует ясной и понятной коммуникации. Следуя вышеуказанным правилам и уделяя внимание произношению, студенты могут значительно повысить свои навыки английского языка и уверенность в общении на нем.

На современном этапе для повышения эффективности обучения преподавателям также предлагается использовать средства ИКТ, так как «воспитание и обучение личности, способной жить в постоянно изменяющемся, высокотехнологичном мире, стало одним из важнейших направлений современного образования» [12]. Существуют различные программы – мультимедийные приложения, где с помощью языковых игр, рисунков и анимации можно закрепить фонетические умения, а также формировать навыки правильного чтения [13]. Преимуществом ИКТ также является то, что их можно использовать как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Многие педагоги полагают, что «интернет-материалы открывают большие возможности для учителя, так как он может подобрать аутентичный текстовый, графический, фото-, видео- и аудиоматериал» [14, с. 275].

В настоящее время существуют специально разработанные фонетические игры, которые помогают учащимся овладеть фонетическими навыками в интерактивной форме. К примеру, Е.Н. Нельзина и А.С. Кобелева предлагают ряд разработанных ими игр для начальной школы, но данные задания, на наш взгляд, будут небезынтересны и для студентов неязыковых вузов.

«What sound? Во время игры учащиеся развивают фонематический слух, так как эта игра направлена на определение правильно услышанного звука в слове. В процессе игры учащиеся проговаривают слова с правильным звучанием и, таким образом, запоминают произношение слова. Задача учащихся – прослушать слово, определить, какой звук слышится: краткий или долгий, и распределить в нужный столбик. Игра создана на платформе LearningApps».

«Up/down. Эта игра направлена на определение интонации, с которой спикер произносит предложение. В процессе игры учащиеся повторяют за спикером, тем самым запоминают, с какой интонацией произносятся разные типы предложений и фразы. Задача учащихся – определить движение ин-

тонации в конце фразы или предложения и написать вверх, если интонация повышается, и вниз, если интонация понижается. Игра создана на платформе LearningApps» [15].

Целесообразно также *проведение аудирования*, включающего в себя два этапа: 1) ознакомительный, на котором студенты знакомятся с текстом, прослушивая аудиоматериал и 2) проверочный, где студенты должны ответить на вопросы, касающиеся прослушанного текста. Студентам важно слушать английскую речь настолько часто, насколько это возможно в рамках занятий. Необходимо не только прослушивать тексты и диалоги, но и вслушиваться в то, как именно диктор произносит те или иные слова, моделируя собственное произношение по образцу [16]. Приведем несколько важных аспектов аудирования в английском языке:

– *развитие слуха и улавливание деталей*. Для успешного аудирования важно развить слух и умение слышать отдельные звуки и интонации в речи. Сначала стоит начать с простых аудиозаписей с постепенным усложнением, чтобы улучшить способность улавливать детали в речи;

– *понимание контекста*. Часто понимание произносимой речи зависит от контекста, в котором она используется. Слушатели должны обращать внимание на смысловую связь между словами и фразами, чтобы правильно интерпретировать информацию;

– *знание ключевых слов*. Важно уметь распознавать ключевые слова и выражения, которые могут указывать на основные идеи или темы в аудиозаписи. Это поможет быстрее ориентироваться и уловить основной смысл;

– *адаптация к различным акцентам и скорости речи*. В английском языке существует множество различных акцентов и диалектов, а также люди говорят с разной скоростью. Практика слушания различных источников помогает привыкнуть к разнообразию и улучшить аудирование в различных ситуациях;

– *активное слушание*. Аудирование должно быть активным процессом, где сту-

денты активно участвуют в процессе слушания, делают заметки, задают вопросы и стремятся понять информацию;

– *постепенное усложнение*. Необходимо постепенно увеличивать сложность аудиоматериалов, начиная с простых, медленных аудиозаписей и переходя к более сложным, более быстрым и содержательным текстам [17; 18].

Помимо перечисленных мероприятий приведем конкретные фонетические упражнения, которые эффективны при улучшении произношения и интонации студентов, изучающих фонетическую сторону английского языка. Предлагаемые упражнения помогают развить правильное использование звуков, ритма и акцента, что способствует более четкому и понятному общению на английском языке. Вот несколько примеров упражнений, которые могут быть полезными.

1. Упражнения на произношение звуков:

– повторение минимальных пар звуков, различающихся по месту образования (например, /θ/ – /s/, /æ/ – /e/ и т. д.);

– повторение звуков в различных позициях слова (в начале, середине и конце) и в различных сочетаниях;

– повторение звуков с помощью визуальных подсказок для правильного позиционирования органов речи.

2. Упражнения на интонацию и ритм:

– повторение фраз с различными интонационными моделями (вопросительные, утвердительные, восклицательные);

– изучение различных типов фразовых интонационных конструкций (например, восходящая интонация для неполных вопросов);

– практика ударения на правильных слогах в словах и правильного ритма в предложениях.

3. Упражнения на акцент:

– прослушивание и повторение записей носителей языка, чтобы подражать их произношению и акценту;

– игры на повторение фраз с различными акцентами (например, британским, американским, австралийским);

– работа над минимизацией собственного акцента и подстройка произношения под характерные особенности выбранного акцента.

Важно отметить, что фонетические упражнения должны быть структурированы и проводиться под руководством квалифицированного преподавателя, который сможет правильно оценить индивидуальные особенности каждого студента и предложить упражнения, нацеленные на конкретные слабые места в произношении каждого обучающегося.

ВЫВОДЫ

Таким образом, основными трудностями при изучении английского языка студентами неязыковых вузов являются: неправильное произношение звуков, неправильная расстановка ударения, ошибки в интонации и ритме, отсутствие навыка чтения слов в транскрипции. Для развития произносительного навыка предложен ряд мероприятий, а также упражнений, которые способствуют тренировке в более четком и понятном общении на английском языке. Как мы убедились, уделять внимание фонетическому аспекту стоит не меньше, чем, например, грамматике или лексике. Успешное овладение иноязычной коммуникативной компетенцией невозможно без усвоения правил английской фонетики для обеспечения способности студентов продуцировать и воспринимать речевые отрезки на иностранном языке. Необходимость работы над развитием у студентов неязыковых вузов фонетических навыков обусловлена возросшими требованиями современного общества к уровню языковой подготовки специалиста-инженера, важностью подготовки выпускников российских вузов к профессиональной деятельности и реальному общению в межкультурном пространстве.

Список источников

1. Карпова А.В. Фонетическая грамотность и распространенные фонетические ошибки современных студентов неязыковых вузов (на примере английского языка) // Филологический аспект. 2020. № 4 (60). С. 255-265. <https://elibrary.ru/zekmfl>
2. Худиница Е.А. Некоторые трудности при обучении фонетике английского языка в неязыковом вузе // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 4 (19). Ст. 21. <https://elibrary.ru/wgtwpm>
3. Коришанова Е.С. Совершенствование произносительных навыков студентов при обучении английскому языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 11. С. 1167-1175. <https://doi.org/10.30853/ped20220190>, <https://elibrary.ru/lgtigw>
4. Петрушевич П.Ю. Гуманитаризация процесса формирования фонетической компетенции студентов неязыковых вузов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 187-191. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-187-191>, <https://elibrary.ru/pdpnsb>
5. Voloshina T.G., Zueva E.A., Nerubenko N.V., Melnik P.V. The problem of phonetic and phonological mistakes in intercultural communication // Russian Linguistic Bulletin. 2020. № 1 (21). P. 106-108. <https://doi.org/10.18454/RULB.2020.21.1.2>, <https://elibrary.ru/wbjewk>
6. Лаврова О.А. К проблеме разработки вводно-фонетического курса для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 4 (715). С. 72-79. <https://elibrary.ru/tvrsjp>
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. 336 с. <https://elibrary.ru/xuprfr>
8. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург; Cambridge: Изд-во «БЛИЦ»; Cambridge University Press, 2001. 224 с.
9. Трубицина О.И., Колядко С.В., Алина И.А., Мартыненко Л.Г., Переверткина М.С., Савельева И.Ф., Шегай Н.А. Методика обучения иностранному языку. М.: Юрайт, 2016. 347 с. <https://elibrary.ru/tpidwd>
10. Сардалова Л.Р., Зубайраева М.У. Формирование фонетической компетенции на начальном этапе изучения английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 4 (62). С. 225-230. <https://doi.org/10.25726/o5500-1725-8483-j>, <https://elibrary.ru/tzygat>
11. Кошелева И.Н. Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 5 (54). С. 135-150. <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2018-10009>, <https://elibrary.ru/yocaol>
12. Lubkina E.I., Shustova I.N. The use of information and communication technologies in the modern educational environment // Russian Linguistic Bulletin. 2019. № 1 (17). P. 4-6. <https://doi.org/10.18454/RULB.2019.17.1.8>, <https://elibrary.ru/yzpjzj>
13. Макарова Е.Н. Развитие фонетических навыков у студентов неязыкового вуза в эпоху глобализации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 2. С. 19-28. <https://doi.org/10.18503/2658-3186-2022-6-2-19-28>, <https://elibrary.ru/dqwsbl>
14. Захарова В.А., Шустова И.Н. Использование онлайн-ресурсов в обучении иностранным языкам в школе // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании: материалы 6 Всерос. науч.-практ. конф. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2022. С. 273-278. <https://elibrary.ru/aleecb>
15. Нельзина Е.Н., Кобелева А.С. Формирование фонетических навыков у учащихся начальной школы на уроке английского языка с использованием ИКТ // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. Пермь: Перм. гос. гум.-пед. ун-т, 2022. Вып. 18. С. 225-229. <https://elibrary.ru/nvhlia>
16. Григорьева О.Н. Технология формирования навыков аудирования // Управление устойчивым развитием. 2019. № 2 (21). С. 83-87. <https://elibrary.ru/esijid>
17. Ещенко И.О., Платошина В.В. Интерактивные игры при обучении английскому языку студентов в разноуровневых группах // Слово в науке. 2023. № 12. С. 21-25. <https://elibrary.ru/jxebuk>
18. Исраилова Л.Ю., Давлетукаева А.Ш. Развитие навыков устной речи на занятиях английского языка для неязыковых специальностей на основе аудитивного текста // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 5 (63). С. 227-232. <https://doi.org/10.25726/w8256-1197-2567-s>, <https://elibrary.ru/qdkzlj>

References

1. Karpova A.V. (2020). Phonetic literacy and common phonetic errors of modern students of non-linguistic universities (on the example of English). *Filologicheskii aspekt*, no. 4 (60), pp. 255-265. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zekmfl>
2. Khudinsha E.A. (2019). Some difficulties in English phonetics teaching in non-linguistic higher educational institution. *Elektronnyi nauchno-metodicheskii zhurnal Omskogo GAU*, no. 4 (19), art. 21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wgtwpm>
3. Korshunova E.S. (2022). Improving students' pronunciation skills when teaching English at a non-linguistic university. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 7, no. 11, pp. 1167-1175. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped20220190>, <https://elibrary.ru/lgtigw>
4. Petrusevich P.Yu. (2022). Humanizing the process of formation of the phonetic competence in a foreign language at non-linguistic universities. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, no. 1 (92), pp. 187-191. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-192-187-191>, <https://elibrary.ru/pdpnsb>
5. Voloshina T.G., Zueva E.A., Nerubenko N.V., Melnik P.V. (2020). The problem of phonetic and phonological mistakes in intercultural communication. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 1 (21), pp. 106-108. <https://doi.org/10.18454/RULB.2020.21.1.2>, <https://elibrary.ru/wbjewk>
6. Lavrova O.A. (2015). Devising an introductory course of phonetics for non-linguists. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Vestnik of Moscow State Linguistic University*, no. 4 (715), pp. 72-79. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tvrsjp>
7. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2006). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moscow, Akademiya Publ., 336 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xuprfr>
8. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. (2001). *A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching*. St. Petersburg, Cambridge, "BLITS" Publ., Cambridge University Press, 224 p. (In Russ.)
9. Trubitsina O.I., Kolyadko S.V., Alina I.A., Martynenko L.G., Perevertkina M.S., Savel'eva I.F., Shegai N.A. (2016). *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku*. Moscow, Urait Publ., 347 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tpidwd>
10. Sardalova L.R., Zubairaeva M.U. (2023). Formation of phonetic competence on the initial stage of learning English. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*, no. 4 (62), pp. 225-230. (In Russ.) <https://doi.org/10.25726/o5500-1725-8483-j>, <https://elibrary.ru/tzygat>
11. Kosheleva I.N. (2018). Teaching English pronunciation: current trends in foreign studies. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no. 5 (54), pp. 135-150. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2018-10009>, <https://elibrary.ru/yocaol>
12. Lubkina E.I., Shustova I.N. (2019). The use of information and communication technologies in the modern educational environment. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 1 (17), pp. 4-6. <https://doi.org/10.18454/RULB.2019.17.1.8>, <https://elibrary.ru/yzpjzj>
13. Makarova E.N. (2022). Development of phonetic skills of non-linguistic university students and processes of globalization. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and Pedagogical Research*, vol. 6, no. 2, pp. 19-28. (In Russ.) <https://doi.org/10.18503/2658-3186-2022-6-2-19-28>, <https://elibrary.ru/dqwshl>
14. Zakharova V.A., Shustova I.N. (2022). Using online resources in teaching foreign languages at school. *Materialy 6 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Inostrannye yazyki i sovremennye tendentsii v inoyazychnom obrazovanii» = Proceedings of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference "Foreign Languages and Modern Trends in Foreign Language Education"*. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., pp. 273-278. (In Russ.) <https://elibrary.ru/aleecb>
15. Nel'zina E.N., Kobeleva A.S. (2022). Formation of phonetic skills at the English language lesson in primary school with the use of ICT. *Sbornik nauchnykh trudov «Problemy romano-germanskoi filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov» = Collection of Scientific Works "Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Foreign Languages Teaching"*. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University, issue 18, pp. 225-229. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nvhlla>
16. Grigor'eva O.N. (2019). The technology of listening skills development. *Upravlenie ustoichivym razvitiem = Managing Sustainable Development*, no. 2 (21), pp. 83-87. (In Russ.) <https://elibrary.ru/esijid>

17. Eshchenko I.O., Platoshina V.V. (2023). Interactive games for teaching English to students in multi-level groups. *Slovo v nauke = Word in Science*, no. 12, pp. 21-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxebuk>
18. Israilova L.Yu., Davletukaeva A.Sh. (2023). Development of oral speech skills in English classes for non-linguistic specialties based on an auditive text. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*, no. 5 (63), pp. 227-232. (In Russ.) <https://doi.org/10.25726/w8256-1197-2567-s>, <https://elibrary.ru/qdkzlj>

Информация об авторах

Скрипникова Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2548-0779>
skripnikova77@rambler.ru

Геворгян Арсен Генрикович, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-0247-7393>
arsengevorgyan_87@mail.ru

Поступила в редакцию 15.12.2023
Получена после доработки 19.03.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the authors

Tatyana I. Skripnikova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2548-0779>
skripnikova77@rambler.ru

Arsen G. Gevorgyan, Cand. Sci. (History), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-0247-7393>
arsengevorgyan_87@mail.ru

Received 15.12.2023
Revised 19.03.2024
Accepted 13.06.2024

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 371.485:004.89
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1011-1021>



Искусственный интеллект и социализация подростков: риски влияния

Алексей Сергеевич Ходаев ^{*}, Людмила Николаевна Макарова ^{*}
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
^{*}Адрес для переписки: aleshylka@mail.ru

Актуальность. На сегодняшний день происходит активное внедрение искусственного интеллекта во все сферы жизнедеятельности человека, что приводит к существенным изменениям факторов социализации, влияющих на подрастающее поколение. Однако, наряду с этим, умные устройства начинают также выступать в качестве агентов социализации, с которыми современный подросток взаимодействует как в учебной, так и во внеучебной деятельности. В этой связи у научно-педагогического сообщества возник интерес к выявлению позитивных и негативных аспектов влияния искусственного интеллекта на процесс формирования социального опыта несовершеннолетних. Цель исследования – изучение особенностей и анализ рисков воздействия искусственного интеллекта на социализацию подростков.

Методы исследования. Работа выполнена с опорой на психолого-педагогические, юридические, социологические и научно-технические исследования, посвященные внедрению искусственного интеллекта в различные сферы человеческой жизнедеятельности, в частности, в систему образования. Исследование основывается на личностно-деятельностном, полисубъектном и средовом подходах, позволивших обобщить и проанализировать полученную информацию, обосновать риски влияния искусственного интеллекта на процесс позитивной социализации школьников. В рамках данных подходов использовались следующие методы исследования: анализ, сравнение, обобщение, систематизация, структуризация информации.

Результаты исследования. Определены основные направления использования искусственного интеллекта в учебном процессе: адаптивное обучение, автоматическое оценивание, контроль экзаменационного процесса, персонализированное обучение, создание настраиваемых учебных материалов, консультационные и рекомендательные системы, геймификация и виртуальная реальность, расширение спектра возможностей для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определение вовлеченности учащихся в процесс обучения. Однако, наряду с позитивными аспектами внедрения технологии искусственного интеллекта в когнитивную сферу подростков, прослеживается ряд рисков, связанных с использованием умных устройств: снижение качества воспитательного процесса; возникновение проблем с формированием социальных навыков и саморегуляции, ценностных ориентаций, ресурсов адаптации и саморегуляции; потеря субъектности; становление неадекват-

ной самооценки; формирование агрессивной модели поведения, развитие «цифрового аутизма» и «информационной псевдобебильности».

Выводы. На основе проведенного анализа выявлено, что влияние искусственного интеллекта на современных подростков прослеживается не только в изменении образовательного процесса школы, которая является фактором и институтом социализации, но и в непосредственном взаимодействии между несовершеннолетним и умным устройством. При этом данный процесс имеет как позитивные, так и негативные аспекты, учет и коррекция которых при внедрении искусственного интеллекта в образование и другие сферы жизнедеятельности человека и общества является необходимым.

Ключевые слова: подростки, социализация, социальный опыт, искусственный интеллект, риски

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: Ходаев А.С. – поиск и анализ литературы, систематизация данных, написание части текста статьи. Макарова Л.Н. – разработка концепции исследования, обработка и редактирование материала, написание части текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ходаев А.С., Макарова Л.Н. Искусственный интеллект и социализация подростков: риски влияния // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1011-1021. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1011-1021>

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1011-1021>

Artificial intelligence and adolescents' socialization: risks of influence

Aleksey S. Khodaev *, Lyudmila N. Makarova 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: aleshylka@mail.ru

Importance. To date, there is an active introduction of artificial intelligence into all spheres of human activity, leading to significant changes in the factors that influence the socialization of the younger generation. Along with this, smart devices have also begun to act as agents of socialization for modern teenagers, with whom they interact both in educational and extracurricular settings. In this regard, the scientific and pedagogical community is interested in identifying both the positive and negative aspects of AI's influence on the formation of the social experience of minors. The aim of the study is to examine the features and analyse the risks associated with the artificial intelligence impact on the adolescents' socialisation.

Research Methods. The work is based on a comprehensive review of psychological, pedagogical, legal, sociological, scientific, and technical literature on artificial intelligence the introduction in various fields of human activity, particularly in the education sector. The study is grounded in

personal-activity, multi-subject, and environmental perspectives, which allowed for the synthesis and analysis of relevant information, as well as an assessment of the potential risks associated with the artificial intelligence influence on the positive socialization process of school students. Within these frameworks, several research methodologies are employed, including analysis, comparison, generalization, systematization, and structured information organization.

Results and Discussion. The main areas of artificial intelligence application in education are: adaptive learning, automated assessment, examination management, personalized learning, customized educational materials creation, consultation and recommendation systems, gaming and virtual reality, extending the range of opportunities for students with special needs, and monitoring student engagement in learning. However, along with the potential benefits of introducing AI technologies into the adolescents' cognitive development, there are several risks associated with the intelligent devices' use: a potential decrease in the education quality, challenges with social skills and self-regulation development, value orientation, adaptation, and self-regulatory resources. Additionally, there is a risk of subjectivity loss, the formation of an unrealistic self-image, aggressive behavior, and the development of digital autism and information pseudoliteracy.

Conclusion. Based on the analysis, it is revealed that the artificial intelligence influence on modern adolescents can be traced not only in changing the educational process of the school, which is a factor and institution of socialization, but also in the direct interaction between a minor and a smart device. At the same time, this process has both positive and negative aspects, the consideration and correction of which is necessary when introducing artificial intelligence into education and other spheres of human activity and society.

Keywords: teenagers, socialization, social experience, artificial intelligence, risks

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Authors' contribution: Khodaev A.S. – literature search and analysis, data systematization, part of manuscript text drafting. Makarova L.N. – research concept development, material processing and editing, part of manuscript text drafting.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Khodaev, A.S., & Makarova, L.N. (2024). Artificial intelligence and adolescents' socialization: risks of influence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1011-1021. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1011-1021>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В сегодняшних реалиях существенным фактором развития общества знания и цифровой экономики является искусственный интеллект (далее – ИИ), представляющий собой сложную систему имитации человеческой деятельности: это «ансамбль разработанных и закодированных человеком рационально-логических, формализованных правил, которые организуют процессы, позволяющие имитировать интеллектуальные структуры, производить и воспроизводить целерациональные действия, а также осуществлять последующее кодирование и принятие инструментальных решений вне зависимости от человека» [1, с. 40].

В нашей стране, в соответствии с Указом Президента РФ, искусственный интеллект определяется как сочетание технологических разработок, обеспечивающих способность имитировать умственные операции, выполняемые человеком (в том числе подбор ответов на вопросы при отсутствии заблаговременно указанного алгоритма), и добиваться результатов при решении определенных проблем, похожих или превосходящих те, что могут быть получены при умственной деятельности человека.

ИИ в эпоху цифровых технологий так часто используется современным человеком, что он даже не замечает его применения в повседневной жизни, когда выбирает маршрут для того, чтобы добраться до нужного

места, или подбирает книги, музыку, фильмы, специальные предложения от магазинов [2]. Все это свидетельствует о появлении новой социализирующей среды, в результате адаптации к которой когнитивные и личностные характеристики юных представителей нашего общества подверглись изменению.

При этом, если поколение Z осваивало современные технологии, преимущественно обучаясь в школе, то представители поколения Альфа начинают взаимодействие с ИИ с раннего детства. Это привело к тому, что сегодняшние подростки обладают отличительными чертами в ценностно-смысловой и познавательной сферах. Существенная доля данных особенностей обусловлена длительным пребыванием несовершеннолетних в виртуальной реальности и возрастанием интенсивности информационных потоков.

Следует подчеркнуть, что активное формирование нейронных сетей человека происходит под влиянием различных видов деятельности, которые являются составляющими факторов социализации. Подростки, находящиеся значительное количество времени в виртуальной реальности, не получают необходимого социального опыта, способствующего их эффективной жизнедеятельности в условиях реального времени. В этой связи представители поколения Z и Альфа характеризуются привычкой к высокой плотности информационных событий, фрагментарным восприятием потребляемой информации, небогатым сенсорным опытом, наличием сложностей с запоминанием и фиксацией внимания [3].

Важно понимать, что потребление информации с помощью ИИ не равносильно ее пониманию и осмыслению: при этом новая информация не становится личностной, так как реализуется только первый этап усвоения материала – восприятие, а оставшиеся четыре стадии – осмысление, воспроизведение, применение и творческое использование, отсутствуют. Кроме этого, подросток не приобретает опыт самостоятельного соотнесения данной информации с реальностью.

В связи с этим возникает ряд проблемных вопросов: поскольку ИИ является имитацией человеческой когнитивной деятельности и должен служить на благо человека, насколько он необходим в процессе социализации? Как найти ресурсы для самосохранения личности школьников в условиях всеобщей цифровизации и активного внедрения ИИ? Цель исследования – изучение особенностей и анализ рисков воздействия искусственного интеллекта на социализацию подростков.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведение исследования осуществлялось на основе сопоставления и анализа используемых в научных работах по педагогике и психологии методологических подходов, при ведущей роли личностно-деятельностного и полисубъектного (диалогического) подходов, которые в единстве составляют сущность методологии гуманистической педагогики [4, с. 308]. Так, в условиях гуманизации образовательной сферы влияние ИИ на социализацию подростков обусловлено не только преобразованием совместной деятельности учителя и ученика, являющейся средством и условием развития личности, но и непосредственным взаимодействием несовершеннолетнего с умным устройством, в результате которого отношения молодого человека с машинной системой могут повлиять на формирование модели поведения подростка с окружающими людьми.

Подготовка данной работы включала в себя преимущественное использование теоретических методов исследования (сравнение, систематизация, обобщение, прогнозирование). Анализу подвергались исследования психолого-педагогической, юридической, социологической и научно-технической направленности. Кроме того, изучался и обобщался передовой педагогический опыт.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На фоне изменений в человеке, обществе и мире перемены происходят в образовании, что связано с использованием в работе учебных заведений современных технологий, к которым относится ИИ. Предназначенные для учебы интеллектуальные системы по функциональному признаку подразделяются на интеллектуально-тренирующие, консультирующие, информационно-справочные, сопровождающие (при работе учащегося в определенной инструментальной среде отслеживают его деятельность и в случае обнаружения ошибочных действий оказывают помощь), управляющие (экспертно-диагностические устройства, соотносящие цели, стратегии и полученные результаты обучения) [5, с. 162].

Так, сегодня в образовательный процесс активно внедряются такие интеллектуальные системы, как:

1) системы управления образовательными траекториями и принятия решений, ориентированные на осуществление учебной аналитики – деятельности по получению, рассмотрению, презентации информации об образовательной среде и учащихся для управления образовательной системой, а также осмысления и улучшения учебного процесса [5, с. 163-164];

2) платформы адаптивного онлайн-обучения предоставляют уникальные предложения для образовательных учреждений и учащихся путем подбора учебных материалов под индивидуальные интересы и возможности обучающихся [5, с. 167-168];

3) интеллектуальные обучающие системы, которые путем исследования процесса обучения и коммуникации между учеником и учителем с применением актуальных сведений предоставляют каждому учащемуся материал и задания и отслеживают эффективность учебы [5, с. 166].

Кроме того, интеллектуальные обучающие системы могут быть интегрированы в иные формы образовательных технологий, в частности, в системы виртуальной реально-

сти. Так, способствуя обучению школьника, персонаж, управляемый ИИ, способен оказывать пользователю помощь при взаимодействии с виртуальным миром.

Проведенный анализ педагогических исследований позволил выделить несколько направлений использования ИИ в процессе обучения.

1. Адаптивное обучение: ИИ проводит мониторинг индивидуального прогресса учащегося. Так, если школьник усвоил материал, ему задается контрольная работа. В случае если учащийся не изучил тему, то о сложностях в понимании материала машинная система уведомляет педагога.

2. Геймификация и виртуальная реальность предполагают применение ИИ для наглядной демонстрации осваиваемых явлений и стимулирования желания учиться [5, с. 162-163].

3. Автоматическое оценивание: ИИ обеспечивает персональную обратную связь, автономно оценивая ответы учащегося. При этом происходит оценивание не только тестов, но также и сочинений или эссе [6, с. 280].

4. Контроль экзаменационного процесса: при прохождении учащимися аттестации в дистанционном режиме ИИ способен определить тех, кто самостоятельно выполнил задания.

5. Персонализированное обучение: ИИ выстраивает образовательный процесс с учетом индивидуальной скорости обучения каждого учащегося, постепенно повышая уровень сложности заданий [7, с. 156].

6. Создание настраиваемых учебных материалов. Использование ИИ позволяет учащимся формировать собственный лекционный материал, выделять в научных источниках фрагменты текста, содержащие основную мысль, создавать сжатое описание положений учебных изданий [8, с. 30].

7. Консультационные системы предполагают применение «цифровых ассистентов» или чат-ботов, дающих ответы на интересные вопросы.

8. Рекомендательные системы осуществляют продвижение образовательных программ, курсов, статей, учебных материалов и иной информации.

9. Расширение спектра возможностей для обучающихся с ОВЗ (в работе со школьниками, имеющими ОВЗ, потенциал ИИ может использоваться в следующих направлениях: создание для слабослышащих субтитров в видео, воссоздание для слабовидящих содержания фотографии, предоставление возможности для людей с ОВЗ управлять при помощи движения глаз клавиатурой и мышью, синтезирование по набору текста на клавиатуре реалистичных голосов для людей, лишенных возможности говорить) [9, с. 27].

10. Определение вовлеченности учащихся в процесс обучения с помощью технологии ИИ – «компьютерного зрения», которая оценивает психоэмоциональное состояние человека [10, с. 526].

Кроме того, как отмечает С.И. Хонтураев, совместное использование ИИ с другими современными технологиями приводит к созданию интеллектуальных систем, способных осуществлять более персонализированные и точные решения и адаптироваться к меняющимся обстоятельствам [11, с. 12].

Таким образом, для обучения и когнитивного развития человека сегодня используются: дополненная и виртуальная реальность (применение в учебном процессе всевозможных устройств, создающих цифровой мир или дополняющих мир виртуальными объектами); машинное обучение (применение аватаров и чат-ботов для проектирования тестирования и консультирования индивидуальных образовательных маршрутов в образовательном процессе); облачные вычисления, блокчейн, большие данные (определение развитости компетенций; создание безопасных портфолио педагогов и учащихся); аддитивное производство (создание робототехнических устройств и деталей, 3D-моделирование, 3D-принтеры); Интернет вещей (дистанционные учебные лаборатории) [12, с. 102].

Как отмечает К.Б. Мухамадиева, следующим этапом развития образовательных технологий, основывающихся на ИИ, может стать создание доступных через мобильные устройства интеллектуальных систем, предлагающих в процессе обучения образовательные ресурсы и мероприятия для саморазвития несовершеннолетних [13, с. 29-30]. Это мнение является в определенной степени прогностическим, поскольку затрагивает не только интеллектуальное саморазвитие, но и личностное.

Важно отметить, что рассмотренные выше способы использования ИИ относятся к процессу обучения. Влияние данной умной технологии на процессы личностного развития и социализации подростков гораздо реже являются предметом исследования. Вместе с тем использование искусственного интеллекта может сопровождаться для социализации несовершеннолетних рядом рисков.

1. Возникает вероятность снижения качества воспитательного процесса, заключающаяся в том, что живое общение ученика с учителем, в отличие от восприятия контента и выполнения заданий, подобранных интеллектуальной обучающей системой, отличается тем, что, в первом случае, подросток получает эмоционально окрашенные знания, побуждающие к рефлексии, а наличие оперативной обратной связи и невербальных сигналов способствует передаче смыслового контекста и повышению мотивации учащихся, их вовлеченности в коммуникацию.

2. При дефиците взаимодействия с учителем и одноклассниками в реальном пространстве могут возникнуть проблемы с формированием ценностных ориентаций, социальных навыков, ресурсов адаптации и саморегуляции. Кроме того, использование ИИ в качестве консультанта при осуществлении определенного сложного выбора приводит к тому, что подросток теряет самостоятельность. Так, если учащийся возлагает на умного помощника выполнение определенной функции, то со временем способность школьника к выполнению делегиро-

ванных действий не будет развиваться и начнет деградировать.

3. Возникает возможность потери субъектности, обусловленная тем, что на основе анализа прошлого опыта и интересов человека ИИ предоставляет соответствующие рекомендации, не давая возможности учащемуся попробовать свои силы в других сферах. Таким образом, постепенно подросток перестает чувствовать ответственность за собственные решения и отвыкает от самостоятельности в совершении действий: ответственность за принятие решений при этом перекладывается на ИИ: при простом нажатии на кнопку думать самостоятельно не обязательно.

4. Опасность постоянного использования ИИ связана также с риском развития у подростков «информационной псевдобебильности» (А.Н. Алехин), в результате которой возникают ситуации, когда их мозг, выбирая для решения более простые задачи и примитивный контент, уже не способен создать что-либо самостоятельно.

5. Появляется риск формирования неадекватной самооценки путем трансляции в массмедиа, управляемых алгоритмами ИИ, идеализированных и поверхностных представлений о культуре и успехе, не всегда учитывающих жизненные трудности, способности молодого человека, его старание и стремление работать для достижения цели [14, с. 214].

6. Возникает угроза для психологического благополучия подростка, связанная с уменьшением в жизни индивида эмоционально насыщенного общения в ситуации отдаления людей друг от друга, что влечет за собой сокращение или абсолютную потерю возможности удовлетворения потребностей в принятии, признании и самореализации. Коммуникация приобретает «свернутый» характер: в качестве самовыражения востребованы краткость, лаконичность и быстрое реагирование. Необходимо осознавать, что, облегчая и улучшая человеческую жизнедеятельность, ИИ может стать инструментом манипулирования сознанием людей.

7. В результате постоянного использования гаджетов у подростков может развиваться «цифровой аутизм» (М. Шпитцер), предполагающий отсутствие коммуникативных умений и эмоционального контакта в реальном времени. Но чтобы не потерять самоидентичность, человеку необходимо именно реальное коммуникативное пространство.

Важно понимать, что количественный рост виртуальных коммуникаций не ведет к тесной эмоциональной связи: наоборот, происходит обезличивание контактов, самосознание подростка начинает определяться самопрезентациями в сетях и ожиданием их быстрого подкрепления. Как следствие, у подростков возрастает риск возникновения социального одиночества, проявления агрессивности поведения (они не знают других форм проявления контакта), и уровень позитивной социализации значительно снижается.

Так, изменения в относительно социально контролируемой социализации, происходящей в школе, выражаются в уменьшении возможности чувственного познания окружающего мира и сужении пространства для общения, имеющего эмоциональную окраску, что, по мнению Е.Ю. Пономаревой, имеет следующие последствия: «увеличение числа конфликтов на разных уровнях взаимодействия; склонность человека воспринимать происходящие в его жизни события как не поддающийся контролю результат стечения обстоятельств, то есть преобладание экстернального локуса контроля; нежелание брать на себя ответственность и прикладывать усилия для разрешения затруднительных ситуаций; применение обширного спектра защитных психологических механизмов; низкая адаптированность к внешней действительности; неприятие себя и окружающих людей» [15, с. 328].

Однако, помимо влияния ИИ на школу, являющуюся микрофактором социализации, данная машинная система выступает в роли агента социализации, с которым подросток взаимодействует не только в процессе учебы, но также и в быту. Так, несовершеннолетние прибегают к использованию голосовых по-

мощников, работающих на основе ИИ, которые могут искать информацию в браузере, рассказывать различные истории, заказывать билеты, осуществлять покупки в интернет-магазинах, давать рекомендации, набирать и отвечать на звонки, писать и отправлять сообщения, запускать приложения, осуществлять поиск различных адресов, используя карты.

При этом позиционирование голосового помощника как имеющего сознание субъекта, способного вступить в беседу с пользователем и помочь ему, приводит к тому, что данный подручный воспринимается как система, которая может осуществлять взаимодействие, похожее на коммуникацию между людьми. Данное обстоятельство способно создавать у человека представление о голосовом помощнике, как об одушевленном собеседнике. Однако в случае невыполнения машинной системой поставленной перед ней задачи подросток допускает возможность вести себя агрессивно по отношению к голосовому помощнику, поскольку для индивида отсутствует риск наказания за проявленную грубость.

При этом следует помнить, что с приданием техническим устройствам человеческих черт взаимодействие с ними может повлиять на социализацию несовершеннолетнего путем формирования модели поведения, которая будет использоваться в общении с другими людьми, например, в семье или с друзьями [16, с. 527-528]. В этой связи прослеживается необходимость обеспечения относительного гармоничного существования человека и ИИ, которое можно достичь путем формирования определенной онлайн-культуры взаимодействия между ними.

В связи с выявленными рисками влияния ИИ на формирование социального опыта подростков необходимо учитывать, что происходящий процесс цифровизации их жизне-

деятельности должен осуществляться с анализом существующих угроз, учетом того факта, что социальное благополучие личности должно быть в приоритете.

ВЫВОДЫ

Таким образом, применение ИИ в различных сферах жизнедеятельности подростка оказывает влияние на его социализацию, стержнем которой является общение, подвергающееся изменению при использовании умных устройств. Так, дефицит непосредственной коммуникации между учеником и учителем, вызванный преимущественным использованием ИИ в учебно-воспитательном процессе, может повлечь снижение его качества, а также способствовать развитию «цифрового аутизма» и «информационной псевдодебильности», формированию неадекватной самооценки, появлению рисков для психологического благополучия, личностного развития подростков и потери ими субъектности.

Кроме того, появление у голосовых помощников, работающих на основе ИИ, человеческих черт, способствует предъявлению к ним высоких требований со стороны пользователя, при неудовлетворении которых у индивида в отношении машинной системы может возникнуть агрессивная поведенческая реакция, способная в дальнейшем появиться в межличностных отношениях с реальными людьми.

Проведенный анализ выявленных рисков влияния ИИ на личностное развитие подростков позволяет констатировать необходимость проведения комплексных междисциплинарных исследований, связанных с разработкой теоретико-методологических основ оценки воздействия искусственного интеллекта на процесс социализации несовершеннолетних.

Список источников

1. Резаев А.В., Трегунова Н.Д. «Искусственный интеллект», «онлайн-культура», «искусственная социальность»: определение понятий // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 6 (154). С. 35-47. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.03>, <https://elibrary.ru/deaugi>
2. Кушнир Н.В., Кушнир А.В., Гриднева А.М. Взаимодействие искусственного интеллекта и человека в современном мире // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2020. № 2. С. 1-10. <https://elibrary.ru/yoidju>
3. Антопольская Т.А., Антопольский А.К., Логвинова М.И., Силаков А.С. Исследование развития субъектности подростков поколения Z в условиях дополнительного образования // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2023. № 3 (114). С. 22-34. <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-114-03-22-34>, <https://elibrary.ru/fuclsl>
4. Ахвердиев К.Н. Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый. 2010. № 6. С. 308-310. <https://elibrary.ru/muatvh>
5. Лызь Н.А., Непомнящий А.В., Родзин С.И. Человек и искусственный интеллект: проблемы развития и сосуществования: в 2 ч. Ч. 2. Развитие человека и искусственного интеллекта в интегральном видении. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Юж. фед. ун-та, 2022. 236 с. <https://elibrary.ru/trieqt>
6. Ярошенко Г.В., Савушкин И.А. Социальные последствия применения систем искусственного интеллекта в образовании // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 3. С. 278-284. <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-3-278-284>, <https://elibrary.ru/qwuvvmz>
7. Кургузов А.В., Латушкина В.А. Совместное использование дополненной реальности и искусственного интеллекта в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 155-158. <https://elibrary.ru/rvgijn>
8. Видова Т.А., Романова И.Н. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. № 1 (42). С. 27-35. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2023-1-27-35>, <https://elibrary.ru/dyokhp>
9. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 23-35. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.2>, <https://elibrary.ru/zmejys>
10. Никитин П.В., Горохова Р.И., Абашии В.Г. Совершенствование системы онлайн-обучения средствами искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 522-539. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.31>, <https://elibrary.ru/udtgwf>
11. Хонтураев С.И. Искусственный интеллект и Интернет вещей // Universum: технические науки. 2023. № 12-2 (117). С. 12-13. <https://elibrary.ru/viebhr>
12. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 2 (4). С. 98-113. <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.02.07>, <https://elibrary.ru/uyzsbm>
13. Мухамадиева К.Б. Искусственный интеллект в развитии молодежи // Образование и проблемы развития общества. 2021. № 2 (15). С. 27-33. <https://elibrary.ru/ddjagw>
14. Мкртумова И.В. Цифровая социализация: симбиоз массмедиа и искусственного интеллекта как канал фокусного конструирования ценностных ориентаций молодежи (социально-одобряемых или ложных) // Социология. 2023. № 6. С. 211-219. <https://elibrary.ru/mygvyk>
15. Пономарева Е.Ю. Искусственный интеллект: как новые технологии внедряются в сферу психического здоровья студентов высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-1. С. 326-329. <https://elibrary.ru/zsdwqs>
16. Заславский Д.А. Взаимодействие с голосовыми помощниками как фактор развития состояния агрессии у пользователей // E-Scio. 2022. № 3 (66). С. 521-530. <https://elibrary.ru/fjmsmm>

References

1. Rezaev A.V., Tregubova N.D. (2019). Artificial intelligence, on-line culture, artificial sociality: definition of the terms. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* = *Monitoring of*

- Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 6 (154), pp. 35-47. (In Russ.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.6.03>, <https://elibrary.ru/deaugi>
2. Kushnir N.V., Kushnir A.V., Gridneva A.M. (2020). Interaction of artificial intelligence and human in a modern world. *Elektronnyi setevoi politematicheskii zhurnal «Nauchnye trudy KubGTU» = Electronic Network Polythematic Journal "Scientific Works of KubSTU"*, no. 2, pp. 1-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yoidju>
 3. Antopol'skaya T.A., Antopol'skii A.K., Logvinova M.I., Silakov A.S. (2023). Agency development in generation Z adolescents in nonformal learning. *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, no. 3 (114), pp. 22-34. (In Russ.) <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2023-114-03-22-34>, <https://elibrary.ru/fuclsl>
 4. Akhverdiev K.N. (2010). The main methodological approaches in education. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, no. 6, pp. 308-310. (In Russ.) <https://elibrary.ru/muatvh>
 5. Lyz' N.A., Nepomnyashchii A.V., Rodzin S.I. (2022). *Chelovek i iskusstvennyi intellekt: problemy razvitiya i sosushchestvovaniya: v 2 ch. Ch. 2. Razvitie cheloveka i iskusstvennogo intellekta v integral'nom videnii*. Rostov-on-Don, Taganrog, Southern Federal University Publ., 236 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/trieqt>
 6. Yaroshenko G.V., Savushkin I.A. (2023). Social consequences of application artificial intelligence system in education. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholar Notes*, no. 3, pp. 278-284. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-3-278-284>, <https://elibrary.ru/qwuvvmz>
 7. Kurguzov A.V., Latushkina V.A. (2020). Sharing augmented reality and artificial intelligence in education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 69-4, pp. 155-158. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvgijn>
 8. Vidova T.A., Romanova I.N. (2023). The opportunities of using artificial intelligence technologies in the educational process. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii = Educational Resources and Technologies*, no. 1 (42), pp. 27-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2023-1-27-35>, <https://elibrary.ru/dyokhp>
 9. Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. (2020). Problems of the implementation of artificial intelligence in education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 4 (46), pp. 23-35. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.4.2>, <https://elibrary.ru/zmejys>
 10. Nikitin P.V., Gorokhova R.I., Abashin V.G. (2022). Improving online learning system by means of artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 4 (58), pp. 522-539. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2022.4.31>, <https://elibrary.ru/udtgwf>
 11. Khonturaev S.I. (2023). Artificial intelligence and Internet of things. *Universum: tekhnicheskie nauki*, no. 12-2 (117), pp. 12-13. (In Russ.) <https://elibrary.ru/viebhr>
 12. Korovnikova N.A. (2021). Artificial intelligence in the modern educational space: problems and prospects. *Sotsial'nye novatsii i sotsial'nye nauki = Social Novelties and Social Sciences*, no. 2 (4), pp. 98-113. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.02.07>, <https://elibrary.ru/uyzsbm>
 13. Mukhamadiev K.B. (2021). Artificial intelligence in the development of youth. *Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva*, no. 2 (15), pp. 27-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ddjagw>
 14. Mkrtumova I.V. (2023). Digital socialization: symbiosis of mass media and artificial intelligence as a channel of focal construction of value orientations of youth (socially approved or false). *Sotsiologiya = Sociology*, no. 6, pp. 211-219. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mygvvyk>
 15. Ponomareva E.Yu. (2022). Artificial intelligence: how new technologies are being introduced into the field of mental health of university students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 77-1, pp. 326-329. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zsdwqs>
 16. Zaslavskii D.A. (2022). Interaction with voice assistants as a factor in the development of a state of aggression in users. *E-Scio*, no. 3 (66), pp. 521-530. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fjmsmm>

Информация об авторах

Ходаев Алексей Сергеевич, научный сотрудник Центра непрерывного педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2286-6767>
aleshylka@mail.ru

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

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

Поступила в редакцию 07.06.2024
Одобрена после рецензирования 30.08.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the authors

Aleksey S. Khodaev, Researcher at Continuing Pedagogical Education Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-2286-6767>
aleshylka@mail.ru

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

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

Received 07.06.2024
Approved 30.08.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 373: 37.025.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1022-1033>



Вербальные триггеры положительных эмоций как инструмент формирования эмоционального компонента ценностного отношения школьников к окружающим людям

Ольга Евгеньевна Савельева 

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
214000, Российская Федерация, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4
oe.savelyeva@gmail.com

Актуальность. Формирование у школьников ценностного отношения к окружающим людям является важной целевой составляющей современного педагогического процесса. Такого рода отношение состоит из трех компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого). Наше внимание направлено на формирование эмоционального компонента ценностного отношения к окружающим людям. Проанализировано, как на охлаждение или вызов эмоций влияют вербальные средства и как их можно использовать для создания положительных эмоций в рамках формирования у школьников эмоционального компонента ценностного отношения к окружающим людям.

Методы исследования. Применялся аналитический обзор научно-методической литературы по педагогике, психологии и лингвистике, а также лексический, морфологический и стилистический анализ вербальных структур.

Результаты исследования. Были разработаны вербальные триггеры, которые способствуют вызову у школьников положительных эмоций по отношению к окружающим их людям. Также предложены к рассмотрению примеры упражнений с вербальными триггерами нежности и восхищения для применения в рамках классных часов, отдельного курса по эмоциональному интеллекту или на отдельных этапах уроков.

Выводы. Результаты исследования могут быть использованы в процессе организации в школе комплексной работы по формированию эмоциональной составляющей ценностного отношения к окружающим людям, а также для дальнейшего теоретического исследования вопросов эмоционального обучения и нравственного воспитания в целом.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, воспитание толерантности, бесконфликтное общение, нежная педагогика, лингвистика эмоций

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Савельева О.Е. Вербальные триггеры положительных эмоций как инструмент формирования эмоционального компонента ценностного отношения школьников к окружающим людям // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1022-1033. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1022-1033>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1022-1033>

Verbal triggers of positive emotions as a tool for forming the emotional component of schoolchildren's value attitude towards other people

Olga E. Saveleva 

Smolensk State University

4 Przheval'skogo St., Smolensk, 214000, Russian Federation

oe.savelyeva@gmail.com

Importance. Building students' value-based attitudes towards other people is an important goal of the modern educational process. This kind of attitude includes three aspects (cognitive, emotional and behavioural). The research focuses on the development of the emotional aspect of the value-based attitude towards other people. The author analyses how verbal means affect people's emotions and how these means can be used to create positive emotions in the process of building the emotional aspect of the value-based attitude towards other people in schoolchildren.

Research Methods. The study uses an analytical review of the scientific and methodological literature on pedagogy; lexical, morphological and stylistic analyses of verbal structures are used.

Results and Discussion. Verbal triggers are designed by the author in order to evoke positive emotions in schoolchildren towards the people around them. The examples of exercises with verbal triggers of tenderness and admiration for extra-curricular classes, or course on emotional intelligence, or as part of academic lessons, are also designed by the author.

Conclusion. The research results can be used in the process of organising complex work on the formation of the emotional component of the value attitude towards people, as well as for further theoretical research on the issues of emotional learning and moral education in general.

Keywords: emotional intellect, building tolerance, conflict-free communication, gentle pedagogy, linguistics of emotions

Acknowledgments and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Saveleva, O.E. (2024). Verbal triggers of positive emotions as a tool for forming the emotional component of schoolchildren's value attitude towards other people. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1022-1033. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1022-1033>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Согласно положениям современного поколения ФГОС, фундаментом содержательно-целевого компонента личностных результатов образования является формирование у школьников ценностного отношения к окружающим людям. Эффективное и бесконфликтное взаимодействие человека в обществе возможно только на основе его ценностного отношения к тем, кто его окружает.

Для того чтобы наиболее эффективно выстраивать педагогическую работу по формированию у школьников ценностного отношения к окружающим людям, прежде всего, следует дать компонентную характеристику самого понятия «ценностное отношение» и, в частности, «ценностное отношение к другим/окружающим людям».

Наиболее часто в исследованиях упоминается трехкомпонентная трактовка структуры самого понятия «отношения»: «Общепри-

знано выделение в строении отношения эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов» [1, с. 79]. Схожие компоненты исследователи выделяют и непосредственно у понятия «ценностное отношение к другому человеку» или «ценностное отношение к окружающим людям»: «Мы выделяем структурно-функциональную модель ценностного отношения к человеку, также отмечая когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий компоненты» [2, с. 54]. Основываясь на ряде работ, М.Е. Есипова также выделяет подобные вышеупомянутым компоненты: «Как отмечают исследователи С.Л. Братченко, Л.Е. Доценко, Н.И. Сарджвеладзе), ценностное отношение к Другому проявляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом планах» [3, с. 99].

Объектом нашего анализа был выбран эмоциональный компонент ценностного отношения, а именно, способы педагогического влияния на эмоциональный компонент формирования ценностного отношения школьников к окружающим людям. Такой выбор объекта обусловлен тем, что в современной российской школе процесс воспитания опирается в основном на развитие критического мышления учащихся и структурное культивирование у них просоциальных паттернов поведения в различных формах воспитательной работы (беседы и дискуссии, анализ художественных произведений, групповые и коллективные мероприятия и проекты и т. п.), что по большей части направлено на формирование когнитивного и поведенческого компонентов ценностного отношения школьников к окружающим, в то время как работа по обучению работе с эмоциями на систематической основе не проводится. Между тем эмоциональный компонент ценностного отношения к окружающим является одинаково важным наряду с двумя другими составляющими: «Природа ценностного отношения эмоциональна, так как она отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми» [4, с. 56]. «Без эмоции нет отношения или, лучше сказать, существ-

ует то, что называется безразличием и равнодушием» [5, с. 177].

В настоящее время для формирования эмоционального компонента ценностного отношения к окружающим педагоги могут пользоваться существующими техниками и методами из области психологии, драмогерменевтики, театральной педагогики, конфликтологии, физиологии. Например, психология предлагает коупинговые стратегии, техники охлаждения эмоций и др., из физиологии и физической культуры в педагогику (в основном, зарубежную) интегрируются дыхательные техники. Если говорить не только об умении справляться с негативными эмоциями, но и о навыках произвольного переключения эмоций, то интерес представляет «метод физических действий», применяемый в театральной педагогике. Согласно К.С. Станиславскому, переживание определенной эмоции приводит к совершению актером соответствующих ей действий, и наоборот: совершение действий, связанных с определенной эмоцией, порождает возникновение этой эмоции: «Актеру стоило аффективно сосредоточиться в грустном настроении... — и... незаметно для него знакомое психологическое состояние вызывало и знакомые жесты, походку и прочие внешние физиологические отражения привычного душевного состояния. Иногда он поступал и наоборот: вспоминал жесты, движения, походку и внешние привычки, и они тотчас же привычно настраивали его душу»¹. То есть можно говорить о способности некоторых телесных движений служить триггерами связанных с ними эмоций. Мы осуществили поиск подобных триггеров не в сфере физических движений, а в сфере вербальных формул, опираясь на идеи В.И. Шаховского и других исследователей о влиянии языка на эмоциональную сферу человека. Подчеркивая роль языка в создании эмоционального мира человека, американский психолог А. Эллис с соавт. писал: «На меня также

¹ Яркова Е.Н. Метод К.С. Станиславского: физическое действие в работе актера. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2014. С. 12-13.

повлияли... работы по общей семантике (например, Korzybski, 1933). Авторы этих работ обращали внимание на то сильнейшее воздействие, которое оказывает на мысль язык, и на тот факт, что наши эмоциональные процессы в огромной степени зависят от способа структурирования мыслей посредством используемого нами языка»².

Цель исследования – разработать вербальные формулы-триггеры для вызова положительных эмоций, на которые можно опираться в процессе формирования у школьников эмоционального компонента ценностного отношения к окружающим, а также разработать модель упражнений для иллюстрации примера педагогической работы с применением этих триггеров.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными методами, применяемыми в ходе нашего исследования, являются аналитический обзор научно-методической литературы по педагогике, психологии и лингвистике, а также лексический, морфологический и стилистический анализ вербальных структур. Исследование опирается на педагогические идеи профессора Н.Е. Щурковой – разработчика концепции «нежной педагогики», В.А. Сухомлинского, на положения, сформулированные в рамках научной школы эмотиологии, созданной профессором В.И. Шаховским, а также на лингвистические исследования в области словообразования и стилистики (Т.П. Грицковой, З.И. Годизовой, С.В. Венидиктова и др.).

В исследовании применяется понятие «триггер», которое широко используется в самых различных научных и социальных сферах. В психологической трактовке «триггер всегда продуцирует эмоции... В психологии даже введено понятие эмоционального триггера, обозначающего любое событие, которое провоцирует автоматическую эмоциональную реакцию» [6, с. 71]. Триггером,

однако, может выступать не только событие, но и вербальный контекст, обладающий эмоциональным потенциалом. Например, в сфере медиа в определении С.В. Курушкина, триггер – это «концентрированный, нашедший отображение в тексте, сжатый в пространстве и времени контекст, активирующий цепочки ценностных ассоциаций у аудитории» (цит. по: [7, с. 108]). Центральная идея нашего подхода состоит в том, чтобы разработать ряд вербальных формул, которые являлись бы триггерами переключения негативных эмоций человека по отношению к другому человеку на позитивные.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современные исследователи обращают внимание на тот факт, что вербальные средства способны оказывать влияние не только на когнитивные процессы, но и на многие другие психофизиологические и социальные функции и состояния человека, в том числе и на его эмоциональную сферу. «Слово действительно оказывается далеко не безразличным для организма человека, при известных условиях вызывая в нем в зависимости от своего смыслового значения различные изменения»³. Профессор В.И. Шаховский в рамках научной школы эмотиологии разработал концептуальный аппарат нового направления лингвистики эмоций – экологической эмотиологии. «Она изучает приемы и методы эмоционального балансирования, амортизации конфликта, смягчения речевой агрессии, формирования способности к эмоциональной толерантности и т. д.» [8, с. 25], то есть приемы вербального влияния на эмоции.

Не только слова и коллокации могут быть эмоционально заряженными и транслировать переживания, но и даже грамматические формы и морфемы могут обладать таким потенциалом. Например, среди экспрессивов

² Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. СПб.: Изд-во «Речь», 2002. С. 17-18.

³ Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. Вопросы теории и практики психотерапии на основе учения И.П. Павлова. М.: Медгиз, 1957. С. 17.

активно изучаются «гоноративы, уменьшительно-ласкательные суффиксы, двойное отрицание, эксплетивы» [8]. «Даже незначительные флуктуации грамматики способны оказать глубокое воздействие на наше мировоззрение»⁴. В.И. Шаховский высказывает мысль о том, что «важно в современной лингводидактике разработать методику, научающую управлять своими и чужими вербальными эмоциями... необходимо учить правильным лексическим и грамматическим решениям в ситуациях эмоционального речевого поведения, в процессе семантизации собственных эмоциональных чувствований» [9, с. 25]. Мы предприняли попытку осмыслить применение вербальных средств в педагогическом процессе для коррекции и – в конечном счете – самокоррекции школьниками различных проявлений своих негативных эмоций, направленных на неприятие другого (раздражение, обида, гнев, неприязнь и т. п.), и смены эмоционального фона на конструктивно эмпатийный. В данной связи первоочередной задачей является определение целевых позитивных эмоций, вызов которых будет осуществляться с помощью вербальных триггеров.

Ряд позитивных эмоций, которые мы испытываем к другому человеку, может быть представлен подобными понятиями: любовь, нежность, привязанность, уважение, сочувствие, умиление и прочие, различающимися по своей комплексности, тону и триггерной природе. А.Е. Бочкарев обращает внимание на переживание жалости как на залог нравственной осознанности человека, считая, что именно жалость «побуждает его, осознав свое отношение к другим, определять свои действия и поступки в соответствии со сложившимися в обществе нормативными предписаниями совести и морали» [10, с. 110]. Однако жалость представляет собой довольно комплексную эмоцию, с которой «ассо-

циируются в языке самые разнообразные понятия – и сочувствие, и сострадание, и любовь, и унижение, и тревога, и стыд, и печаль, и досада, и боль, и злость, не имеющие, казалось бы, ничего общего в плане внешних проявлений и переживаний» [10, с. 118]. Более того, даже в просоциальном сочувственном смысле жалость испытывается как дискомфортное переживание, ассоциируясь с болью: тело реагирует на него «как на боль» [10, с. 111]. В данной связи не представляется целесообразным определять жалость как ту эмоцию, на которую будет направлены вербальные формулы-триггеры.

Наиболее привлекательной для целевого выстраивания работы по переключению эмоций мы будем считать переживание нежности или умиления как ее ситуативно обусловленного варианта. Н.Е. Щуркова делает нежность предметом своего тщательного изучения, а также развивает и популяризирует педагогику нежности. «Нежность как удивительный социально-психологический феномен должна быть включена в содержание воспитания и стать объектом осмысления детьми роли этого феномена в жизни человека и собственной жизни личности. Потому методика нежной педагогики – методика философического воспитания» [11, с. 204]. Именно нежность была выбрана Н.Е. Щурковой и поставлена во главу угла воспитания, поскольку эта эмоция лежит в основе сохранения и поддержания жизни: «ее основное назначение в природе – сохранность жизни» [12, с. 218]. Прослеживается тесная связь взращивания нежности с декларируемым современным ФГОС умением школьников принимать себя и других, не осуждая: «тема нежности связана с культурой глубокого внимания и понимания, с приятием Другого как Блага» [13, с. 18]. Педагог замечает, что агрессивность и подобные ее деструктивные эмоционально-поведенческие проявления зачастую являются защитными реакциями, отрицательной привычкой, выработавшейся в условиях нивелирования нежности. «При дефиците нежности мы вынуждены изучать и осваивать приемы этической защиты и

⁴ Boroditsky L. How does our language shape the way we think? // Brockman (Ed.) What's Next? Dispatches on the Future of Science. VintagePress. 06.11.2009. URL: <https://www.edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think> (accessed: 07.10.2023).

быть всегда настороже (наше лицо принимает злое, сердитое, озабоченное, закрытое выражение), чтобы не растеряться и дать отпор беспричинной агрессии. Человек как самый сильный раздражитель вызывает защитную реакцию при малейшем подозрении на посягательство» [11, с. 201]. В отличие от жалости, которая, во-первых, может иметь неоднозначную трактовку, а во-вторых, связана с неприятным переживанием боли за другого человека, нежность конструктивна и положительна по своему эмоциональному фону. «Характеристика нежности является там, где обязательно присутствует проживание приятных эмоций во время воздействия на человека какого-либо агента внешней реальности» [14, с. 43]. Ценное качество нежности как эмоции заключается еще и в том, что она содействует конструктивному диалогу, ее проявление к другому человеку способно рождать подобную же реакцию в ответ. Ввиду этих многих факторов целевой эмоцией для вербальных триггеров мы определяем нежность.

Следующим шагом будет определение семантико-морфологических характеристик вербальных триггеров, призванных инициировать нежность или умиление как его разновидность. В данной связи, во-первых, отметим мысль Н.Е. Щурковой о том, что в современном мире сложилась ситуация, когда нежность скорее «допускается к человеку, которому «плохо», но нет речи о нежном отношении к человеку, которому «хорошо»» [12, с. 222]. Исходя из этой идеи, нежность будет тесно перекликаться с сочувствием. Во-вторых, умиление как ситуативная вариация нежности, согласно исследованию Н.И. Колодиной, будет в наибольшей степени ассоциироваться с объектами, выраженными словами семантического поля «маленькие дети» или «маленькие домашние животные» (47,3 % [15, с. 231]). Исходя из этого факта, мы обратим первоочередное внимание на вербальные средства, обладающие деминутивным потенциалом.

Главную роль в создании деминутивного эффекта играют уменьшительно-ласкатель-

ные суффиксы. При выстраивании фразы с использованием таких суффиксов не только достигается эффект уменьшения объекта до сочувственно-трогательных размеров, но и создается положительный эмоциональный фон у воспринимающего. «В речи персонажей, даже если она передается косвенно, часто с помощью деминутивных форм создается положительный эмоциональный фон коммуникации для воздействия на эмоциональную сферу слушающего» [16, с. 143]. При этом эффективным считаем атрибутировать такие суффиксы не унитарно к объекту эмоций, а к кругу его принадлежностей. «Например, в разговорах о людях близких и дорогих обычно используют уменьшительно-ласкательные производные при назывании предметов, включенных в их личную сферу, проецируя ласкательную семантику с предметов на лица» [16, с. 142]. Таким образом, можно описывать предметы, принадлежащие объекту вызываемых эмоций: *портфельчик, курточка, рубашечка* и т. п.

Помимо уменьшительно-ласкательных суффиксов рассмотрим другие средства, способные выражать деминутивность. К такому отнесем, например, словосочетание «всего лишь», в особенности при употреблении его с глаголом с приставкой «по». Согласно лингвистическим свидетельствам, у самой по себе приставки «по» тоже есть деминутивное значение. «Значение незначительной интенсивности действия присутствует и в деминутивном (смягчительном, аттенуативном) значении приставки по-» [17, с. 202]. Получаются фразы, в которых имплицитно оправдательная деминутивность, создающая сочувствующий эмоциональный фон: *Он всего лишь хотел поиграть (познакомиться, покататься)*. Более того, слово «хотел» в данной коллокации имплицитно несбыточность интенции, что усиливает сочувствие к объекту эмоций.

Помимо нежности как целевой эмоции мы рассмотрим восхищение как еще одно конструктивное переживание, стоящее у истоков принятия другого и располагающее к диалогу, а значит, и как цель для вербальных

триггеров. О важности культивации восхищения в педагогическом процессе говорил, например, В.А. Сухомлинский в таких его синонимах, как изумление и одухотворение: «Изумление человеком – вот что должно быть красной нитью всего школьного воспитания... В сущности, воспитание настоящего человека есть одухотворение красотой человеческого духа» (цит. по: [18, с. 269]). Наибольший интерес представляет определение Д.В. Дмитриева, охватывающее максимальное количество аспектов восхищения: «восхищением называется чувство радости и обожания, которое испытывает человек, когда что-либо или кто-либо производит на него очень сильное впечатление своей красотой, совершенством, умом, талантом и т. п.» (цит. по: [19, с. 149]). В определении Е.В. Беленькой восхищение уточняется как «эмоция, которую мы испытываем по отношению к неморальному совершенству (то есть наблюдая за актом превосходного мастерства)» [20, с. 126]. Из этого же определения следует вывод о том, что вызывание в воображении представления о человеке как о мастере, способном выполнить что-то на высоком уровне, может приводить к ощущению восхищения им.

Поскольку восхищение вызывают те действия, которые человек может совершать на уровне, превосходящем уровень субъекта восхищения, то и в вербальных триггерах будут присутствовать аугментативные элементы. Прежде всего, это будут усиленно-оценочные прилагательные, которые обязательно должны согласоваться с языковым стилем производителя речи, чтобы максимально вызвать у него эмоциональный отклик. Например, для многих современных людей это могут быть прилагательные «классный», «крутой», для людей с развитым эстетическим восприятием – прилагательные «великолепный», «прекраснейший», для просторечного стиля наибольший отклик могут иметь слова «офигенный», «клевый» и т. п. Фразы триггеров могут строиться по схеме *прилагательное + в + предметная область* (крутой в математике, великолепен в вожде-

нии машины), либо *прилагательное + деятель* (классный баскетболист, клевый художник).

Вслед за лингвистами-исследователями мы обратим внимание и на эмотивный потенциал метафор. «Одним из наиболее распространенных речевых средств манипулирования сознанием аудитории является создание и внедрение в дискурс устойчивых метафорических образов» [21, с. 46]. Считаем, что метафоры могут усиливать аугментативный эффект, при этом каждый учащийся может индивидуально создать свой набор метафор, с наибольшей эффективностью вызывающих у него отклик восхищения объектом: *монстр/гигант математики, глыба в спорте, гений моды*. Считаем при этом, что сфера проявления мастерства не обязательно должна носить воспитывающий характер и может до определенной степени идти вразрез с педагогическими идеалами постольку, поскольку преуспевание в этой деятельности ценно для применяющего вербальный триггер. Таким образом, человек, на которого направлено восхищение, может быть гением списывания, героем оправданий за опоздания и т. п. Важно, однако, не возводить в ранг восхищения деструктивные проявления: вербальный или невербальный абьюзинг, применение запрещенных веществ, агрессивное поведение и т. п.

Итак, считаем, что с помощью вербальной фразы-триггера, созданной человеком для самого себя, негативную эмоцию по отношению к другому человеку можно изменить на позитивную. Не менее достаточным для конструктивных отношений считаем и простое охлаждение негативной эмоции. Существуют и успешно применяются психологами различные техники охлаждения эмоций: дыхательные, визуализация, метамент или взгляд со стороны и т. п. В данном аспекте интерес представляет исследование К. Гиффина и др., направленное на изучение того, как вербальное объяснение поведения человека может повлиять на степень осуждения, которое окружающие проявляют к нему. Было замечено, что если асоциальным по-

ступкам человека атрибутировалось конкретное вербальное название, которое имело вымышленное звучание, сходное с названием какого-либо диагноза, то респонденты были склонны не проявлять осуждения («например, объяснение «Елена ведет себя так, потому что у нее депатафия» было убедительнее, чем «Елена ведет себя так, потому что у нее есть склонность к такому поведению» [22, с. 70]). На основе этого исследования считаем, что можно разработать и применять вербальную формулу (фразу или слово), по формальным признакам имитирующую медицинский термин, для охлаждения негативных эмоций и недопущения деструктивных поведенческих проявлений.

На основе вербальных эмоциональных триггерных формул мы разработали пример упражнений для применения со школьниками в рамках отдельного курса по эмоциональному интеллекту, во внеурочной деятельности либо на классных часах или отдельных этапах предметных уроков.

Упражнение 1

Описание человека в сравнении с его описанием с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Посмотрите на одного из людей, которые находятся рядом с вами. Обратите внимание на его внешность и на то, во что одет этот человек. Какие предметы у него на рабочем месте? Опишите этого человека несколькими предложениями (5–6). Также подумайте и скажите, что вы об этом человеке думаете, какие ощущения он или она вызывает у вас?

Посмотрев на полученный текст, определите, какие слова в нем можно изменить, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы (например, предметы одежды можно сформулировать как рубашечка, ботиночки и т. п.). Перепишите свой текст с применением таких слов. Изменились ли ваши эмоции к описываемому человеку? Опишите эти изменения, если они произошли.

Примечание: вместо описания человека, находящегося рядом, можно описывать любого человека, знакомого ученикам, либо изображенного на картинке.

Упражнение 2

Описание антипатичного человека в сравнении с его описанием с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Вспомните одного человека, который вам неприятен. Возможно, это будет человек, который вас обидел, или поведение которого вам не нравится, или определенные качества которого вызывают у вас раздражение. Напишите об этом человеке и о том, какие эмоции вы к нему испытываете.

Посмотрите на полученный текст и подумайте, как его можно изменить, используя по отношению к описываемому человеку уменьшительно-ласкательные суффиксы. Используйте такие суффиксы, где возможно, в описании его внешности, его одежды, предметов, занятий и т. п. Перепишите весь текст, применяя как можно больше таких слов.

Внимательно прочитайте переработанный текст, представляя описываемого в нем человека. Проанализируйте, изменились ли как-то эмоции по отношению к его герою? Если произошли изменения, опишите их в отдельном абзаце.

Упражнение 3

Тренировка в атрибутировании фраз восхищения мастерством к различным людям

Наблюдайте за людьми на улице, в транспорте и других общественных местах. Подмечайте или додумывайте их сильные стороны и формулируйте их своими любимыми оценочными словами. Например, о соседке, сажающей клумбу, можно сказать «крутой цветовод», во дворе может быть «классный дворник», в автобусе «прекрасный водитель», кассир может быть «экспертом в счете» и т. п. Тренируйте внимательность и доброжелательное отношение к окружающим.

ВЫВОДЫ

Ценностное отношение к окружающим людям структурно включает в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В своей работе мы акцентировали внимание на формировании эмоционального компонента, определяя основной задачей поиск способов вербального влияния на эмоции человека.

Исследователи в области лингвистики эмоций свидетельствуют о тесной связи между языковыми средствами и эмоциональной сферой личности. Определенным образом построенная фраза способна охлаждать или вызывать те или иные переживания у воспринимающего. Эмотивным воздействием

обладают как отдельные слова и коллокации, так и словоформы, морфологические и синтаксические флуктуации. Принимая во внимание этот факт, мы ставим задачу разработать вербальные формулы, которые могут выступать триггерами для вызова у человека положительных эмоций, составляющих эмоциональный компонент формирования ценностного отношения к окружающим людям. Такими положительными эмоциями являются нежность и восхищение. Среди вербальных триггеров нежности эффективными считаем:

- применение уменьшительно-ласкательных суффиксов в дескрипторах объекта или в дескрипторах его атрибутов;
- коллокации по формуле «...всего лишь хотел по(играть)».

Вербальные триггерные формулы восхищения:

- аугментативно-оценочные прилагательные в формулах: «прилагательное + в + предметная область» и «прилагательное + деятель»;

– аугментативно-оценочные метафоры в коллокациях с наименователями области, в которой объект эмоции проявляет свое мастерство.

Также в качестве вербальных формул, обеспечивающих охлаждение осуждающих реакций, считаем перспективным применять субстантивы, имитирующие медицинские термины, эффективность чего подтверждается социологическим исследованием К. Гиффина.

Основываясь на разработанных вербальных триггерных формулах, педагоги могут создавать психолого-педагогические упражнения и задания, пример которых был приведен в статье. Наши исследования могут использоваться также для дальнейших теоретических исследований взаимосвязи языка и эмоций, для изучения вопросов эмоционального обучения, для разработки приемов и методов воспитания у граждан разных категорий ценностного отношения к окружающим людям.

Список источников

1. *Просекова Е.Н.* Психолого-педагогический аспект отношения к другому // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (26). С. 76-81. <https://elibrary.ru/zqqqjh>
2. *Лобов П.А.* Теоретические основы воспитания ценностного отношения к человеку у студентов медицинского колледжа в процессе профессиональной подготовки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 1. С. 52-58. <https://doi.org/10.24412/2308-7196-2021-1-52-58>, <https://elibrary.ru/ibfbpub>
3. *Есипова М.Е.* Ценностное отношение к другому в конфликте как системообразующий фактор конфликтной компетентности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 6. С. 96-102. <https://elibrary.ru/nxxprn>
4. *Ершова С.М.* Теоретическое осмысление категорий «Ценность» и «Ценностные отношения» // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 8. С. 52-59. <https://elibrary.ru/pemazx>
5. *Хабибуллин Д.А., Романов П.Ю.* Ценностное отношение: подходы к исследованию // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12-2. С. 173-183. <https://elibrary.ru/scumbb>
6. *Скалабан И.А., Сергеева З.Н., Лобанов Ю.С., Волченко С.Ю.* Курок конфликта. Триггер: опыт концептуализации и категоризации // Society and Security Insights. 2022. Т. 5. № 3. С. 66-86. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2022\)3-05](https://doi.org/10.14258/ssi(2022)3-05), <https://elibrary.ru/gmgyl>
7. *Нигматуллина К.Р., Поляков А.К.* Ценностные триггеры в медиаобразе радикальных религиозных организаций // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17. № 4. С. 103-116. <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2022-17-4-103-116>, <https://elibrary.ru/qihbpm>
8. *Альба-Хуэс Л., Ларина Т.В.* Язык и эмоции: дискурсивно-прагматический подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2018. Т. 22. № 1. С. 9-37. <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2018-22-1-9-37>, <https://elibrary.ru/yvikjs>
9. *Шаховский В.И.* Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Кн. дом «Либроком», 2010. 128 с. <https://elibrary.ru/tyxwlp>

10. Бочкарев А.Е. О жалости и смежных понятиях в русском языковом сознании // *Slavica Slovaca*. 2017. Т. 52. № 2. С. 110-121. <https://elibrary.ru/rpydoj>
11. Щуркова Н.Е. Психологические механизмы педагогики нежности // *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 1. С. 191-204. <https://elibrary.ru/pxrnzl>
12. Щуркова Н.Е. Предъявление мира, в котором располагается нежность // *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 14. С. 217-226. <https://elibrary.ru/puqvfwf>
13. Костина О.В. Эстетика нежности // *Человек. История. Культура: исторический и философский альманах: сб. науч. ст.* Т. 17. Саратов, 2021. С. 18-23. <https://elibrary.ru/ifuqskz>
14. Щуркова Н.Е. Нежность как категория гуманистической педагогики // *Гуманитарные науки и образование в Сибири*. 2014. № 3 (15). С. 42-52. <https://elibrary.ru/sntvhl>
15. Колодина Н.И. Компоненты понятия и эмоционального состояния (на материале междисциплинарного исследования обыденного сознания) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 13. № 8. С. 228-233. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.8.42>, <https://elibrary.ru/ixqclc>
16. Грицкова Т.П. Типы косвенной референции семантики деминутивного суффикса // *Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования: материалы Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. Ч. 2. С. 141-145. <https://elibrary.ru/xsmfwj>*
17. Годизова З.И. Интенсивные значения приставки по- в диахроническом аспекте // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2017. № 2. С. 200-205. <https://elibrary.ru/zgmulp>
18. Каргапольцев С.М. Категория чудесного в педагогике // *Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2016. С. 267-272. <https://elibrary.ru/xgtxcb>*
19. Головцова М.А., Шунейко А.А. «Восхищение» в разных культурных традициях // *Филология и человек*. 2019. № 1. С. 147-154. [https://doi.org/10.14258/filichel\(2019\)1-13](https://doi.org/10.14258/filichel(2019)1-13), <https://elibrary.ru/qfdxh>
20. Бельняк Е.В. Развитие восхищения у детей дошкольного возраста: теоретический аспект // *Современный учитель – взгляд в будущее: сб. науч. ст. Междунар. науч.-образоват. форума. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2022. Ч. 1. С. 125-127. <https://doi.org/10.26170/ST2022t1-40>, <https://elibrary.ru/sagtwg>*
21. Венедиктов С.В. Вербальное манипулирование массовой информацией: уровень скрытого влияния // *Языковая компетентность: методические аспекты практико-ориентированного образования: сб. науч. ст. Могилев: Могилев. ин-т МВД, 2022. С. 45-52. <https://elibrary.ru/cmzsew>*
22. Асланов И.А., Судоргина Ю.В., Котов А.А. Влияние вербального ярлыка на оценку суждений о категории сохраняется, даже если мы не помним ярлыки // *Когнитивная наука в Москве: новые исследования: материалы конф. М.: Ин-т практ. психологии и психоанализа, 2021. С. 69-74. <https://elibrary.ru/biddei>*

References

1. Prosekova E.N. (2015). Psycho-pedagogical aspect ratio to another. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2 (26), pp. 76-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqqqjh>
2. Lobov P.A. (2021). Theoretical foundations of the education of a value attitude towards a person among students of a medical college in the process of vocational training. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, no. 1, pp. 52-58. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2308-7196-2021-1-52-58>, <https://elibrary.ru/ibfpub>
3. Esipova M.E. (2011). Tsennostnoe otnoshenie k drugomu v konflikte kak sistemoobrazuyushchii faktor konfliktnoi kompetentnosti. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki = Proceedings of South Federal University. Pedagogical Sciences*, no. 6, pp. 96-102. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nxxprn>
4. Ershova S.M. (2011). Theoretical judgement of categories "value" and "valuable relations". *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 8, pp. 52-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pemazx>
5. Khabibulin D.A., Romanov P.Yu. (2011). Value attitude: approaches to research. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk state pedagogical university*, no. 12-2, pp. 173-183. (In Russ.) <https://elibrary.ru/scumbb>
6. Skalaban I.A., Sergeeva Z.N., Lobanov Yu.S., Volchenko S.Yu. (2022). The trigger of conflict. Trigger: experience of conceptualization and categorization. *Society and Security Insights*, vol. 5, no. 3, pp. 66-86. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/ssi\(2022\)3-05](https://doi.org/10.14258/ssi(2022)3-05), <https://elibrary.ru/gmgyl>

7. Nigmatullina K.R., Polyakov A.K. (2022). Value triggers in the media image of radical religious organizations. *Gumanitarnyi vector = Humanitarian Vector*, vol. 17, no. 4, pp. 103-116. (In Russ.) <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2022-17-4-103-116>, <https://elibrary.ru/qihbpm>
8. Al'ba-Khuehs L., Larina T.V. (2018). Language and emotion: discourse-pragmatic perspectives. *Vestnik rossiiskogo universiteta družby narodov. seriya: lingvistika = Russian Journal of Linguistics*, vol. 22, no. 1, pp. 9-37. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-9182-2018-22-1-9-37>, <https://elibrary.ru/yvikjs>
9. Shakhovskii V.I. (2010). *Ehmotsii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya*. Moscow, Book House "Librokom" Publ., 128 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tyxwlp>
10. Bochkarev A.E. (2017). On sense of zhalost (pity) and related concepts in the Russian linguistic consciousness. *Slavica Slovaca*, vol. 52, no 2, pp. 110-121. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rpydoj>
11. Shchurkova N.E. (2008). Psychological mechanisms in pedagogics of tenderness. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 191-204. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxrnzl>
12. Shchurkova N.E. (2007). Pre'yavlenie mira, v kotorom raspolagaetsya nezhnost'. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 14, pp. 217-226. (In Russ.) <https://elibrary.ru/puqvwf>
13. Kostina O.V. (2021). Ehtetika nezhnosti. *Chelovek. Istoriya. Kul'tura: istoricheskii i filosofskii al'manakh: sbornik nauchnykh statei*. Saratov, vol. 17, pp. 18-23. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ifqskz>
14. Shchurkova N.E. (2014). Tenderness as a pedagogical category of humanism. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri = Siberian Pedagogical Journal*, no. 3 (15), pp. 42-52. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sntvhl>
15. Kolodina N.I. (2020). Components of notion and corresponding emotional state (by the material of interdisciplinary study of everyday consciousness). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, vol. 13, no. 8, pp. 228-233. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.8.42>, <https://elibrary.ru/ixxcle>
16. Gritskova T.P. (2006). Tipy kosvennoi referentsii semantiki deminutivnogo suffiksa. *Yazykovaya lichnost' – tekst – diskurs: teoreticheskie i prikladnye aspekty issledovaniya: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: in 2 pts, pt 2*. Samara, Samara State University Publ., pp. 141-145. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xsmfwj>
17. Godizova Z.I. (2017). The intensive meaning of the prefix po- in the diachronic aspect. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no. 2, pp. 200-205. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zgmulp>
18. Kargapol'tsev S.M. (2016). The category of miraculous in pedagogy. *Aktual'nye problemy psikhologii i pedagogiki: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Orenburg, Orenburg State University Publ., pp. 267-272. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xgtxcb>
19. Golovtsova M.A., Shuneiko A.A. (2019). Admiration in Different Cultural Traditions. *Filologiya i chelovek = Philology & Human*, no. 1, pp. 147-154. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/filichel\(2019\)1-13](https://doi.org/10.14258/filichel(2019)1-13), <https://elibrary.ru/qfdoxh>
20. Belen'kaya E.V. (2022). Razvitie voskhishcheniya u detei doshkol'nogo vozrasta: teoreticheskii aspekt. *Sovremennyi uchitel' – vzglyad v budushchee: sbornik nauchnykh statei Mezhdunarodnogo nauchnogo obrazovatel'nogo foruma*. Ekaterinburg, Ural State University, pt 1, pp. 125-127. (In Russ.) <https://doi.org/10.26170/ST2022t1-40>, <https://elibrary.ru/sagtwg>
21. Venidiktov S.V. (2022). Verbal'noe manipulirovanie massovoi informatsiei: uroven' skrytogo vliyaniya. *Yazykovaya kompetentnost': metodicheskie aspekty praktiko-orientirovannogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statei*. Mogilev, Mogilev. Institute MVD Publ., pp. 45-52. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cmzsew>
22. Aslanov A., Sudorgina Yu.V., Kotov A.A. (2021). Effect of verbal label on judgment evaluation remains even if the label is forgotten. *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya: materialy konferentsii*. Moscow, Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis, pp. 69-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/biddei>

Информация об авторе

Савельева Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>
oe.savelyeva@gmail.com

Поступила в редакцию 15.11.2023

Получена после доработки 21.02.2024

Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

Olga E. Saveleva, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of English Language Department, Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>
oe.savelyeva@gmail.com

Received 15.11.2023

Revised 21.02.2024

Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 373:37.013.75

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1034-1048>



Роль детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков

Никита Сергеевич Сорокин 

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Радищева, 33
nikita00000000@mail.ru

Актуальность. Поиск смысла жизни является актуальной проблемой подросткового возраста. Детско-взрослая общность играет важную роль в становлении смысла жизни подростков, предоставляя им поддержку, участие в социальных событиях, ролевые модели и возможность самореализации. Взаимодействие со взрослыми участниками общности способствует развитию ценностных ориентаций среди подростков, установлению индивидуальных личностных и профессиональных целей и оказывает поддержку в поиске смысла жизни, что обуславливает актуальность проведенного исследования. Цель исследования состоит в выявлении специфики роли детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков.

Материалы и методы. Использовались следующие методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, проведение опроса среди подростков, проведение бесед и наблюдения, а также статистическая обработка полученных результатов.

Результаты исследования. Установлено, что в становлении смысла жизни детско-взрослые общности выполняют роль создания поддерживающей и эмоционально благоприятной среды, менторства и ролевых моделей, совместных активностей и сотрудничества, источника приобретения новых навыков и опыта, поддержки в профессиональном развитии. Однако не все перечисленные роли выполняются общностью в равной мере, в результате чего отмечаются трудности, возникающие у подростков в разных аспектах становления смысла жизни. Для повышения эффективности детско-взрослой общности в вопросах смыслового самоопределения подростков была разработана программа мероприятий, направленная на компенсацию недостатков работы общности.

Выводы. Понимание влияния детско-взрослой общности на формирование смысла жизни подростков поможет образовательным и социальным институтам разработать эффективные стратегии и программы педагогической поддержки подростков, что может стать объектом будущих исследований.

Ключевые слова: детско-взрослая общность, подростки, смысл жизни, роль, эффективность, самоопределение, волонтерская деятельность

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Сорокин Н.С. Роль детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1034-1048. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1034-1048>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1034-1048>

The role of the child-adult community in the development of adolescents' meaning of life

Nikita S. Sorokin 

Kursk State University
33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russian Federation
nikita00000000@mail.ru

Importance. The search for the meaning of life is a relevant issue during adolescence. A child-adult community plays an important role in the development of meaning of teenagers' lives by providing support, participation in social events, role models, and opportunities for self-realization. Interacting with adult members of the community contributes to the development of value orientations among adolescents, the establishment of individual personal and professional goals, and provides support in the search for meaning of life. The purpose of the study is to identify the specific role of the child-adult community in the development of adolescents' meaning of life.

Materials and Methods. Analysis of Russian and foreign literature, conducting a survey among adolescents, conducting interviews and observations, as well as statistical processing of the results are used.

Results and Discussion. It has been established that in developing the meaning of life, child-adult communities play the role of creating a supportive and emotionally favourable environment, mentoring and role models, and so forth. However, not all of the roles are fulfilled by the community equally. To increase the effectiveness of the child-adult community in matters of meaningful self-determination of adolescents, a programme of activities aimed at compensating for the lack of community work is developed.

Conclusion. The study will help educational and social institutions to develop effective strategies and programmes of pedagogical support for adolescents, which may become an object of future research.

Keywords: child-adult community, adolescents, meaning of life, role, efficiency, self-determination, volunteer activities

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Sorokin, N.S. (2024). The role of the child-adult community in the development of adolescents' meaning of life. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1034-1048. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1034-1048>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Актуальность работы заключается в проведении практического исследования, направленного на выявление того, какой из аспектов становления смысла жизни наиболее качественно реализуется в рамках детско-взрослой общности, а также в разработке программы мероприятий по результатам исследования, целью которых является повышение эффективности педагогической поддержки детско-взрослой общности в вопросах смысложизненного самоопределения подростков. Практическая значимость состоит в том, что понимание влияния детско-взрослой общности на формирование смысла жизни подростков поможет образовательным и социальным институтам разработать эффективные стратегии и программы педагогической поддержки подростков, что может стать объектом будущих исследований.

Подростковый период сопровождается поиском смысла жизни и формированием собственной идентичности. В этом процессе детско-взрослая общность, представленная родителями и учителями, играет существенную роль. Взаимодействие с ровесниками, педагогами, родителями и другими взрослыми позволяет подросткам осознать свои уникальные способности и интересы, раскрыть свой потенциал, а также понять свою роль в обществе, создавая тем самым фундаментальные элементы собственного смысла жизни. Именно поэтому исследование роли детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков имеет важное значение для понимания и поддержки их смысложизненного самоопределения.

Нами использовались труды таких ученых, как И.В. Шустова, Н.Л. Селиванова, С.В. Белова и З.С. Алиева, Дж.Л. Уитлок, С.Е. Фостер, Дж.Л. Эпштейн и др. Вопросы становления смысла жизни в подростковом возрасте посвящены работы З. Хамзегардеш, З. Марзбанд, З. Шаххосейни, М. Азизи, П.Т. Вонг, М.Ф. Стегер и др. В работах И.Ю. Шустовой, С.Э. Берестовицкой, Д.В. Григорьева представлена теоретическая

информация относительно роли детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков.

Цель исследования – выявить специфику роли детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков.

Детско-взрослая общность играет значимую роль в оказании подросткам поддержки в их смысложизненном самоопределении. Однако могут возникать некоторые отклонения в пользу поддержки одних составляющих смысложизненного самоопределения и недостаточной поддержки других. Решение данной задачи требует разработки программы мероприятий, направленной на устранение имеющихся проблем.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволил охарактеризовать детско-взрослую общность, и что подразумевается под этим определением. С помощью проведенных опросов среди оппонентов и обработки полученных результатов выявлено, что детско-взрослая общность включает в себя большой спектр схожих потребностей и интересов, объединяющий посредством коммуникации детей и взрослых. Благодаря такому взаимодействию происходит системное развитие ценностей субъектов, вовлеченных в различные формы деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

И.Ю. Шустова в своем диссертационном исследовании определяет детско-взрослую общность как группу детей и взрослых, которые взаимодействуют друг с другом [1, с. 81].

Более емкое определение дает Н.Л. Селиванова, согласно которому детско-взрослая общность представляет собой начальную группу коммуникации детей и взрослых, имеющую одинаковый набор потребностей, интересов, развивающую систему ценностей ее субъектов с помощью применения различных форм деятельности [2, с. 34].

По мнению Е.Е. Гордеевой, детско-взрослая общность – это группа людей, участвующих в процессе обучения, включая преподавателей, наставников, родителей, подростков и т. д., объединенных единством взглядов на жизнь, воспитанных в них ценностных ориентиров, правил поведения, традиций, культурных взглядов, интереса к истории или инновациям. Создание данной группы важно для профессионального развития преподавателей, просвещения родителей в вопросах воспитания и обучения, помощи детям в понимании себя, понимании того, как взаимодействовать в социуме, и т. д.¹

Аналогичную характеристику детско-взрослой общности дают С.В. Белова и З.С. Алиева в своем исследовании: детско-взрослая общность представляет собой объединение людей в их стремлении к обучению, включая родителей, преподавателей и подростков, которые имеют общие ценности, правила поведения и интересы. Создание такой группы важно для развития педагогов, поддержки родителей в вопросах воспитания и для оказания помощи детям в их социализации и самопознании [3].

В рамках зарубежных исследований Дж. Уитлок (J. Whitlock) определяет детско-взрослую общность как группу людей, включающую и детей, и взрослых на основании их совместной деятельности в рамках общности, подкрепленной чувством общности, которое может быть связано с различными критериями (ценности, интересы, родство и т. д.). Ученый отмечает, что исследования, проводимые в рамках детско-взрослой общности, могут иметь цель понять динамику и взаимодействие между детьми и взрослыми, а также разработать стратегии и политику, которые будут способствовать здоровому развитию и благополучию всех членов общества [4].

С.Ю. Фостер, А. Хорвиц, А. Томас с соавт. (С.Е. Foster, A. Horwitz, A. Thomas et al.) отмечают, что детско-взрослая общность –

это место, в рамках которого его члены чувствуют связь друг с другом и разделяют общие ценности, традиции и идеалы [5]. Такое единство в мироощущении может стать важным подспорьем для оказания поддержки подросткам с той точки зрения, что дети будут оказывать доверие взрослым, разделяющим их интересы, прислушиваться к их советам, присматриваться к их образу и жизненному опыту.

Согласно Дж.Л. Эпштейн, М.Г. Сандерсу, Б.С. Саймон с соавт. (J.L. Epstein, M.G. Sanders, B.S. Simon et al.), детско-взрослая общность понимается как место, где дети и взрослые могут общаться, сотрудничать, учиться друг у друга, искать поддержку и чувствовать принадлежность к единому формированию [6]. В таком понимании детско-взрослой общности также достаточно гармонично укладывается процесс оказания поддержки подросткам в их смысловом самоопределении.

Как отмечает С.Е. Сергеева, детско-взрослая общность способствует развитию социальных навыков, эмоционального интеллекта и самоидентификации, помогает формировать личность и определять место человека в обществе [7]. Е.А. Сергеева, О.В. Сырова и Л.Р. Тухватуллина также подчеркивают, что детско-взрослая общность особенно важна в современном мире, где происходят значимые перемены в социуме в целом, а подростки сталкиваются с множеством вызовов, спровоцированных этими изменениями [8]. В дополнение этой мысли отметим, что Е.В. Резухина в своем исследовании также приходит к выводу, что в рамках детско-взрослой общности подростки находят стабильность, поддержку и возможность расти и развиваться в безопасной и заботливой среде².

Таким образом, детско-взрослая общность – это первичная контактная группа детей и взрослых, возникающая вокруг схожих

¹ Гордеева Е.Е. Развитие детско-взрослой общности в процессе межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. С. 17.

² Резухина Е.В. Нарушение детско-взрослой общности как фактор школьной дезадаптации учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2003. 23 с.

потребностей и интересов, осуществляющая пересечение ценностей и смыслов участников в общем эмоциональном переживании, совместной деятельности и общении, отражающая характер эмоционально-психологических связей и отношений между участниками.

И.Ю. Шустова выделяет следующие базовые характеристики детско-взрослой общности:

- эмоционально-психологическая общность. В рамках общности обмен эмоциями, чувствами и опытом способствует созданию более глубоких и тесных связей между ее участниками;
- общность как единое ценностно-смысловое пространство. В рамках общности участники разделяют общие цели, идеалы и убеждения, что способствует согласованию действий и взаимопониманию;
- коммуникативно-деятельностная общность. В рамках общности участники обмениваются информацией, идеями и опытом, совместно решают проблемы и выполняют задачи, что способствует развитию навыков коммуникации и сотрудничества;
- рефлексивная общность. В рамках общности участники развивают самоанализ, саморегуляцию и навык рефлексии [9, с. 76-80].

Именно поэтому детско-взрослая общность играет важную роль в становлении смысла жизни подростков.

З. Хамзегардеши, З. Марцбанд, З. Шаххосейни и М. Азизи (Z. Hamzehgardeshi, Z. Marzband, Z. Shahhosseini, M. Azizi) при рассмотрении процесса становления смысла жизни в подростковом возрасте характеризуют его как процесс, в котором подростки начинают осознавать свои ценности, цели и мотивации в жизни [10]. В этом периоде подростки стремятся понять свою идентичность, найти свое место в обществе и построить карту целей для своей жизни.

П.Т.П. Вонг (P.T.P. Wong) отмечает, что становление смысла жизни – это индивидуальный процесс, который каждый подросток проходит по-своему [11]. Некоторые дети могут обнаружить смысл жизни в академиче-

ских достижениях, другие – в творчестве, спорте, дружбе или помощи другим людям. При этом А.М. Пищик отмечает, что нередко подростки ищут смысл в наставничестве, религии или социальной деятельности³, а следовательно, поддержка со стороны взрослых может стать достаточно эффективным инструментом формирования смысложизненного самоопределения именно в отношении детей подросткового возраста.

М.Ф. Седжер, Т.Б. Кашдан, Б.А. Салливан и Д. Лоренц (M.F. Steger, T.B. Kashdan, B.A. Sullivan, D. Lorentz) большое значение в становлении смысла жизни отводят процессу самопознания, в рамках которого подростки задумываются над своими интересами, страхами, ценностями, чтобы определить, что в действительности для них важно [12].

П. Руссо-Нетцер (P. Russo-Netzer) полагает, что знакомство с разными видами деятельности, общение с различными людьми и получение опыта могут помочь подросткам определиться со своими предпочтениями и стать более уверенными в своем выборе [13]. Все перечисленные виды взаимодействия и иной активности являются неотъемлемыми составляющими работы детско-взрослой общности, что также выводит ее на одно из первых мест в процессе формирования смысложизненного самоопределения подростков.

М.С. Шипперс и Н. Циглер (M.C. Schippers, N. Ziegler) подчеркивают, что становление смысла жизни – это динамичный процесс, который может изменяться со временем. Подростки могут переосмыслить свои приоритеты, открывая для себя новые интересы и ставя перед собой новые цели [14]. Таким образом, этот процесс сопряжен порой с достаточно длительным поиском, но в конечном итоге он помогает подросткам упорядочить свои представления о себе самих и окружающем их мире.

В процессе становления смысла жизни исследователи выделяют разные аспекты, которые имеют наибольшую значимость для подростков:

³ Пищик А.М. Смысл жизни человека: в 2 ч. М.: Академия тринитаризма, 2020. Ч. 2: Хрестоматия. 307 с.

– *самоопределение*. А.С. Абилдаева отмечает, что подростки пытаются определить для себя, какое место они занимают в социуме, что для них имеет первостепенное значение, что вызывает у них особый интерес, и какие вещи они рассматривают как недопустимые [15]. Иными словами, подростки стремятся понять, кем они являются, и какой путь им стоит выбрать;

– *построение отношений*. Подростки нуждаются в общении с другими людьми, чтобы, как считают Л.В. Байбородова и Н.В. Тамарская, развивать навыки социального взаимодействия и получения возможности при необходимости обратиться к своему окружению за помощью [16]. В данном контексте важно развивать духовно здоровые, полноценные отношения поддержки с семьей, друзьями и другими значимыми взрослыми;

– *образование и личностное развитие*. О.С. Газман утверждает, что именно в подростковом возрасте индивиды стремятся развивать заложенный в них потенциал, чтобы достичь успеха в обучении и будущей профессиональной деятельности⁴. В данном процессе оказывают помощь занятия различными активностями в интересующих их сферах деятельности, участие в спортивных и культурных мероприятиях, а также поиск своего призвания;

– *самовыражение*. Согласно М.С. Кобяковой, подростки открыто выражают свои мысли, чувства и желания, чтобы понять себя и быть понятыми другими людьми [17]. С этой целью подросткам важны такие аспекты, как развитие креативности, умения анализировать и выражать свое мнение во взаимодействии с окружающими;

– *поиск цели*. Р. Гемпп и М. Гонсалес-Карраско (R. Gempp, M. González-Carrasco) приходят к заключению, что подростки ищут цель в жизни и находят ее через осознание своих интересов, стремлений, через понимание своей мечты, а иногда и своей миссии

[18]. Подростки задумываются о том, что для них важно и каких ценностей они хотят придерживаться, чтобы чувствовать себя счастливыми людьми;

– *помощь и поддержка*. И.С. Парфенова отмечает, что подростки нуждаются во взрослых, которые смогут поддержать их в процессе смысловитого самоопределения [19]. Родители, учителя, тренеры и другие взрослые должны быть открыты для диалога, оказания помощи и поддержки в процессе поиска смысла.

В рамках детско-взрослой общности подростки могут найти рассмотренные выше аспекты. В детско-взрослой общности подростки знакомятся с опытом старшего поколения, а также мировым опытом. В процессе взаимодействия со взрослыми подростки учатся открытости и толерантности к различным точкам зрения, что позволяет им расширять свой кругозор и развиваться как личностям.

В детско-взрослой общности также создаются условия для формирования ответственности. Подростки получают задания, выполняют возложенные на них обязанности, что помогает им осознать свою значимость и внести свой вклад в общественную жизнь. Взрослые, в свою очередь, выступают в качестве наставников, которые помогают детям развивать уверенность в своих силах и способностях.

Следующим значимым фактом, согласно С.Н. Курило, является то, что детско-взрослая общность способствует формированию социальных навыков и умений у подростков [20]. Взаимодействие с другими людьми разных возрастов помогает им научиться навыкам успешной коммуникации, умению работать в группе, развивать навыки решения конфликтов и спорных ситуаций.

Кроме того, детско-взрослая общность наполняет жизнь каждого подростка смыслом и целью. Взаимодействуя с другими людьми, подростки находят взаимопонимание, поддержку и вдохновение. Они учатся от взрослых, а взрослые, в свою очередь, могут получить свежий взгляд на привычные

⁴ Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы Всерос. конф. / под ред. О.С. Газмана. М.: УВЦ «Инноватор», 1996. 72 с.

вещи, начать мыслить более современно, принимать нетипичные для себя решения в ответ на изменения, происходящие в современном мире. Другими словами, подростки не только учатся у взрослых, но и видят, что и они сами могут быть отличным источником знаний.

В целом детско-взрослая общность является неотъемлемой частью становления смысла жизни подростков. Она предоставляет возможность для развития, самопознания и формирования ценностей, а также помогает найти свое место в социуме.

Роль детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков исследовали И.Ю. Шустова [21, с. 27], С.Э. Берестовицкая⁵, Д.В. Григорьев [22, с. 168] и др., отмечая следующие аспекты.

1. *Создание поддерживающей и эмоционально благоприятной среды.* Взрослые в детско-взрослой общности играют важную роль в создании атмосферы, которая способствует развитию и самоопределению подростков. Они создают безопасное пространство, где молодые люди могут быть открытыми и выражать свои мысли, эмоции, идеи, а также задавать вопросы и обсуждать свои проблемы. Поддерживающая среда включает в себя поддержку и внимание к подросткам, позитивное отношение, поощрение их усилий и достижений, а также уважение и доверие.

2. *Менторство и ролевые модели.* Взрослые в детско-взрослой общности могут выполнять роль ментора и предоставлять ролевые модели подросткам. Менторство дает возможность подросткам получить руководство и наставничество со стороны более опытных и уверенных в себе людей. Они могут помочь подросткам развить свои способности, навыки и интересы, а также дать советы и оказать поддержку в принятии решений и преодолении трудностей. Ролевые модели в детско-взрослой общности помогают подросткам видеть успешные примеры и вдохнов-

ляться ими, а также моделировать и развивать положительные характеристики и поведение.

3. *Совместные активности и сотрудничество.* Участие в совместных активностях и сотрудничестве с взрослыми помогает подросткам развивать социальные навыки, навыки коммуникации и умение работать в команде. Совместные активности могут включать общие проекты, спортивные, творческие, благотворительные мероприятия и другие формы сотрудничества, которые позволяют подросткам увидеть, что они могут быть полезными и важными членами общества, а также укрепляют их чувство принадлежности к общности.

4. *Возможность приобретения новых навыков и опыта.* Взрослые в детско-взрослой общности могут предоставлять подросткам возможность приобретения новых навыков и опыта, которые могут быть связаны с различными областями жизни, такими как спорт, искусство, наука, лидерство и т. д. В рамках общности могут проводиться тренинги, мастер-классы, семинары или организовываться практические занятия, чтобы помочь подросткам расширить свои знания и умения. Приобретение новых навыков и опыта может повысить самооценку и уверенность подростков, а также раскрыть новые возможности для их будущего развития.

5. *Поддержка в профессиональном развитии и планировании будущей карьеры.* Взрослые в детско-взрослой общности могут предоставить поддержку и руководство в выборе учебного заведения, колледжа или университета, профессии и карьерных путей. Взрослые также могут помочь подросткам узнать о различных сферах и профессиях, найти стажировки, волонтерскую работу или подработку, которая поможет им приобрести опыт и установить контакты в своей предполагаемой сфере деятельности. Поддержка в профессиональном развитии и планировании будущей карьеры помогает подросткам осознать и развить свои интересы и таланты, а также достичь успеха в будущей профессиональной деятельности.

⁵ Берестовицкая С.Э. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании). СПб.: Нестор-История, 2016. С. 249.

Таким образом, детско-взрослая общность является эффективным основанием для составления программы и реализации поддержки смысложизненного самоопределения подростков. А склонность детей подросткового возраста к поиску смысла жизни и их одновременная потребность чувствовать поддержку со стороны взрослых делает данный возрастной период наиболее подходящим для изучения роли педагогической поддержки в смысложизненном самоопределении.

Результаты исследования. В рамках анализа роли детско-взрослой общности в становлении смысла жизни подростков был проведен опрос среди 50 участников Военно-патриотического объединения «Память» в возрасте 14–16 лет. В опросе приняли участие 26 девочек и 24 мальчика. Среди них 6 подростков в возрасте 14 лет (12 %), 40 подростков в возрасте 15 лет (80 %) и 4 подростка в возрасте 16 лет (8 %). Все участники опроса являются жителями г. Курск.

В ходе опроса подросткам было предложено ответить всего на один вопрос – респонденты должны были дать оценку пяти рассмотренным ранее аспектам их смысложизненного самоопределения. Данная оценка включала суждение респондентов о том, какой из аспектов становления смысла жизни, на их взгляд, наиболее качественно реализуется в рамках детско-взрослой общности «Военно-патриотического объединения «Память». Каждый из аспектов подростки должны были оценить по шкале от 1 до 5. При этом респонденты должны были дать разную оценку каждому аспекту таким образом, чтобы они не повторялись несколько раз: каждая оценка могла присутствовать в ответах одного отдельного респондента только один раз.

Цель опроса состояла в выявлении наиболее и наименее проработанных аспектов становления смысла жизни подростков в работе детско-взрослой общности для дальнейшего совершенствования ее деятельности, направленной на оказание помощи подросткам в их смысложизненном самоопределении.

Результаты распределения оценок представлены в табл. 1.

Для наглядности представим полученные результаты в виде диаграммы (рис. 1).

На основании результатов опроса можно сделать следующие выводы.

Среди подростков, участников Военно-патриотического объединения «Память», наиболее хорошо реализуется аспект совместных активностей и сотрудничества, который получил оценку 4,78 балла. Это может говорить о том, что данная детско-взрослая общность успешно организует совместную работу и взаимодействие подростков, что может способствовать их развитию и самоопределению.

Оценивая данный аспект, подростки отмечали, что во время совместных активностей они чувствуют себя важными и включенными в совместную деятельность, что дает им энергию и мотивацию для дальнейших достижений и смысложизненных поисков. Респонденты также отмечали, что руководство общности активно поддерживает взаимодействие взрослых и детей и помогает развивать навыки работы в команде: «Мы учимся слушать друг друга, сотрудничать и добиваться общей цели».

Достаточно высокую оценку также получил аспект возможности приобретения новых навыков и опыта (4,06 балла), что указывает на создание в рамках детско-взрослой общности реальных возможностей для развития и обучения, что может помочь подросткам в становлении смысла жизни.

Во время выбора оценки для данного аспекта подростки отмечали, что программа общности включает разнообразные тренинги и мастер-классы, где можно приобретать новые навыки. Это помогает расширять горизонты и осознать свои интересы и возможности. Подростки, комментируя свои ответы, подчеркивали, что благодаря возможности получить новые навыки и опыт они чувствуют, что могут внести вклад в общественную деятельность и будущую карьеру: «Это придает нам уверенность в своих силах и дает нам смысл жизни».

Таблица 1

Результаты опроса подростков о качестве реализации различных аспектов становления
смысла жизни в рамках детско-взрослой общности

Table 1

The results of the survey conducted among adolescents on the quality of implementation
of various aspects of the development of the meaning of life within the child-adult community

Аспекты становления смысла жизни	Количество оценок					Средний балл
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов	
Создание поддерживающей и эмоционально благоприятной среды	0	1	41	8	0	3,14
Менторство и ролевые модели	41	9	0	0	0	1,18
Совместные активности и сотрудничество	0	0	0	11	39	4,78
Возможность приобретения новых навыков и опыта	0	0	8	31	11	4,06
Поддержка в профессиональном развитии и планировании будущей карьеры	9	40	1	0	0	1,84

Источник: составлено автором по результатам опроса, проведенного среди подростков-участников Военно-патриотического объединения «Память» с целью выявления их отношения к качеству реализации различных аспектов становления смысла жизни в рамках детско-взрослой общности.

Source: compiled by the author based on the results of the survey conducted among adolescents participating in the Military and Patriotic Association “Memory” in order to identify their attitude to the quality of implementation of various aspects of the development of the meaning of life within the child-adult community.



Рис. 1. Оценка качества реализации различных аспектов становления смысла жизни в рамках детско-взрослой общности

Fig. 1. Assessment of the quality of implementation of various aspects of the development of the meaning of life within the child-adult community

Источник: построено автором по данным опроса среди подростков в рамках детско-взрослой общности.
Source: constructed by the author based on survey data among adolescents within the child-adult community.

Создание поддерживающей и эмоционально благоприятной среды получило оценку 3,14 балла. Несмотря на то, что данный аспект не получил самую высокую оценку среди остальных аспектов, данные баллы все равно указывают на то, что детско-взрослая общность уделяет достаточно внимания созданию поддерживающей и благоприятной среды для подростков, что может помочь им в их самоопределении.

Подростки отмечали, что внутри общности они чувствуют поддержку и понимание от других участников: «Мы можем открыто высказывать свое мнение и делиться проблемами», что в свою очередь создает благоприятную атмосферу для развития и самоопределения. Однако подростки также отмечали, что им недостает индивидуальной поддержки и эмоциональных разговоров со взрослыми, у которых есть опыт и понимание их проблем и душевных состояний. Подростки чувствуют, что взрослые не всегда слушают их и не вникают в их проблемы настолько, насколько бы они хотели. Им необходима поддержка и понимание, чтобы справиться с эмоциональными трудностями, стрессом и проблемами подросткового периода.

Аспект поддержки в профессиональном развитии и планировании будущей карьеры получил достаточно низкую оценку – 1,84 балла. Данные результаты указывают на то, что детско-взрослая общность не обеспечивает достаточной поддержки в данном аспекте, что может затруднять подросткам определение своего будущего профессионального пути и карьеры.

В рамках опроса респонденты отмечали, что внутри объединения у них нет достаточно возможностей для обсуждения профессиональных интересов и планов на будущее: «Нам бы хотелось больше информации о различных профессиях и ресурсах, чтобы помочь нам осознать наш профессиональный путь». Подростки подчеркивали, что они чувствуют себя недостаточно подготовленными к принятию решений о будущей карьере, так как им не предоставляется достаточ-

ного руководства или консультаций в этом важном аспекте.

Наконец, наименьшую оценку получил аспект «Менторство и ролевые модели» (1,18 балла). Оценивая данный аспект, респонденты подчеркивали, что они не видят явных ролевых моделей внутри общности, которые могли бы вдохновлять их. Отсутствие таких важных фигур затрудняло их способность идентифицироваться с кем-то или иметь кого-то, кто бы помогал им развиваться и расти. Подростки также отмечали, что взрослые в рамках общности не обеспечивают достаточной поддержки и руководства в различных аспектах их жизни. Они испытывали недостаток возможностей для общения с более опытными и зрелыми людьми, которые могли бы служить менторами и помогать им в решении личных и профессиональных задач. По мнению респондентов, присутствующие в объединении взрослые редко демонстрировали интерес к их индивидуальным потребностям и амбициям. Они желали большей поддержки в достижении своих целей, а также нуждались в наставничестве, которое бы помогло им преодолеть трудности и найти свой собственный путь в жизни. Некоторые подростки также отмечали, что их запросы и идеи не всегда учитывались в процессе принятия решений в рамках общности. Они желали большей возможности для выражения своего мнения и участия в деятельности объединения.

По результатам проведенного исследования были разработаны мероприятия для совершенствования деятельности Военно-патриотического объединения «Память», направленной на оказание помощи подросткам в их смысловом самоопределении.

Предложенные мероприятия включают участие подростков в волонтерской деятельности, предполагающей оказание помощи ветеранам и пожилым людям в домах престарелых и организацию их досуга.

Программа волонтерства, в рамках которой взрослые и подростки из детско-взрослой общности приезжают в дома престарелых и оказывают помощь ветеранам и

пожилым людям, включает следующую деятельность:

- помощь в выполнении повседневных задач;
- сопровождение и общение с пожилыми людьми, простое присутствие и беседы, которые могут поднять настроение и улучшить качество их жизни;
- предоставление помощи в использовании новых технологий и устройств, чтобы пожилые люди были знакомы с современными тенденциями и приобретали новые навыки;
- подготовку и проведение концертов для пожилых людей и с их участием.

Участие в организации и проведении концертов для пожилых людей поможет подросткам развить организационные навыки, коммуникативные навыки и умение работать в команде. Они будут чувствовать себя важными и ценными членами общества, способными внести положительный вклад в жизнь других людей.

Оказание поддержки пожилым людям поможет подросткам из детско-взрослой общности в смысловом самоопределении, так как:

- взаимодействие с пожилыми людьми позволит подросткам развить эмпатию, сострадание и умение заботиться о других. Они смогут увидеть, что их помощь и внимание могут внести значимый вклад в жизнь других людей;
- помощь пожилым людям также поможет подросткам осознать свою значимость и силу в том, что они могут внести позитивные изменения в жизнь других людей. Это может способствовать развитию их самооценки и повышению уверенности в своих силах;
- взаимодействие с пожилыми людьми предоставит подросткам возможность услышать истории и жизненные уроки от опытных и уверенных в себе людей, что может стать источником вдохновения и помочь им сформировать свои собственные ценности и цели.

Волонтерство в домах престарелых поможет подросткам почувствовать наставничество со стороны более опытных и уверенных в себе взрослых, увидеть примеры их успеха и вдохновиться ими, что позволит повысить качество реализации аспекта «Менторство и ролевые модели» в детско-взрослой общности. Взаимодействие с пожилыми людьми позволит подросткам наблюдать и учиться от взрослых, которые могут стать для них ролевыми моделями. Они смогут увидеть, как эти люди справляются с трудностями, сохраняют оптимизм и находят смысл в жизни, что может вдохновить подростков на развитие своих личностных качеств. Пожилые люди, имея большой жизненный опыт, могут поделиться своими историями успеха, советами и мудростью с подростками. Это поможет подросткам увидеть, что взрослые тоже прошли через различные жизненные ситуации и смогли достичь успеха, что вдохновит их на собственные достижения и развитие.

Вовлечение подростков в волонтерскую деятельность, направленную на помощь престарелым людям, поможет также существенно повысить качество оказания поддержки в рамках детско-взрослой общности профессиональному развитию подростков и планированию их будущей карьеры.

Во-первых, участие в волонтерской деятельности дает подросткам возможность практического опыта работы в социальной сфере, что помогает им лучше понять свои личностные и профессиональные предпочтения. Они смогут оценить свои способности и интересы в общении с людьми разного возраста, а также понять, насколько им близка работа помощником, карьера в социальной сфере и т. д.

Во-вторых, волонтерство позволит подросткам развить такие важные навыки, как эмоциональная поддержка, эмпатия, терпимость и адаптивность. Полученные впечатления и опыт помогут им лучше понять ценность и важность социальной работы и могут стать основанием для выбора социальной профессии в будущем.

Кроме того, участие в таких проектах в детско-взрослой общности предоставляет подросткам возможность вступить в контакт с опытными и профессиональными взрослыми, которые могут стать для них менторами и руководителями. Поддержка и консультации от таких лиц помогут подросткам осознать свои сильные стороны, их профессиональные интересы и цели, а также их роль в обществе.

В целом волонтерство в домах престарелых и помощь пожилым людям поможет подросткам расширить свой кругозор, развить социальные навыки и почувствовать себя полезными и востребованными в обществе. Это поможет им более ясно определить свои ценности и интересы, что, в свою очередь, станет хорошей отправной точкой для дальнейшего смыслового самоопределения.

ВЫВОДЫ

Детско-взрослая общность играет важную роль в становлении смысла жизни подростков. Она предоставляет им возможность взаимодействовать с разными людьми, приобретать опыт, получать важные для жизни навыки и умения, а также получать наставление со стороны более опытных взрослых. Исследование показало, что подростки особенно нуждаются в поддерживающей и эмо-

ционально благоприятной среде взросления, менторской поддержке и ролевых моделях, совместной активности и сотрудничестве, возможности приобретения новых навыков и опыта, поддержке в профессиональном развитии и планировании будущей карьеры.

Однако проведенное исследование в рамках рассматриваемой детско-взрослой общности «Военно-патриотического объединения «Память» не все представленные аспекты роли детско-взрослой общности в смысловожизненном самоопределении подростков оказались достаточно разработанными. Так, создание поддерживающей и эмоционально благоприятной среды было оценено подростками на 3,14 балла из 5; аспект поддержки в профессиональном развитии и планировании будущей карьеры получил оценку 1,84 балла; а аспект менторства и ролевых моделей – всего 1,18 балла.

Полученные результаты обосновали необходимость разработки программы мероприятий, направленных на развитие и совершенствование работы детско-взрослой общности в отношении оказания подросткам комплексной педагогической поддержки в их поиске смысловожизненного самоопределения. Внедрение трудовой, волонтерской и иных видов деятельности позволит повысить качество работы с подростками в рамках детско-взрослой общности с точки зрения их стремления найти смысл в жизни.

Список источников

1. *Шустова И.Ю.* Воспитание школьников: ресурс детско-взрослой общности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 1. С. 78-82. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-78-82>, <https://elibrary.ru/acfjws>
2. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике. Тверь: ООО «ИПФ Виарт», 2010. 168 с. <https://elibrary.ru/rvxlkh>
3. *Белова С.В., Алиева З.С.* Детско-взрослая общность как цель и ценность вожатской деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 41-44. <https://elibrary.ru/ockgmh>
4. *Whitlock J.* The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness // Journal of Community Psychology. 2007. Vol. 35. № 4. P. 499-518. <https://doi.org/10.1002/jcop.20161>
5. *Foster C.E., Horwitz A., Thomas A. et al.* Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 81. P. 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.08.011>
6. *Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S. et al.* School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. 395 p.

7. Сергеева С.Е. Организация педагогической студии детско-взрослого сообщества на базе объединения «Мастер» // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2018. № 1. С. 36-40. <https://elibrary.ru/lbnvsp>
8. Сергеева Е.А., Сырова О.В., Тухватулина Л.Р. Проблема и опыт реализации детско-взрослого объединения «Проектная школа» // 7 Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Казань: КФУ, 2022. С. 305-308. <https://elibrary.ru/hvbejz>
9. Шустова И.Ю. Роль педагогической поддержки в самоопределении старшеклассников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 74-88. <https://elibrary.ru/synwgb>
10. Hamzehgardeshi Z., Marzband Z., Shahhosseini Z., Azizi M. Components related to the meaning of life in adolescents: a review article // Clinical Excellence. 2019. Vol. 9. Issue 2. P. 28-37.
11. Wong P.T.P. Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology // Meaning in Positive and Existential Psychology. N. Y.: Springer, 2014. P. 149-184. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_10
12. Steger M.F., Kashdan T.B., Sullivan B.A., Lorentz D. Understanding the search for meaning in life: personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning // Journal of Personality. 2008. Vol. 76. Issue 2. P. 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
13. Russo-Netzer P. The search for meaning in life – theoretical, experiential, and educational aspects // The International Forum for Logotherapy. 2015. Vol. 38. P. 72-78.
14. Schippers M.C., Ziegler N. Life crafting as a way to find purpose and meaning in life // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Art. 2778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02778>
15. Абилдаева А.С. Теоретические основы технологии педагогической поддержки // Молодой ученый. 2019. № 42 (280). С. 317-319. <https://elibrary.ru/mtycvd>
16. Байбородова Л.В., Тамарская Н.В. Педагогические технологии для современного поколения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 8-16. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-8-16>, <https://elibrary.ru/ifyiym>
17. Кобякова М.С. Сложности формирования личности в процессе поиска смысла жизни // Академия педагогических идей «Новация». 2020. № 6. С. 35-38. <https://elibrary.ru/pvaqms>
18. Gempp R., González-Carrasco M. Peer relatedness, school satisfaction, and life satisfaction in early adolescence: a non-recursive model // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. Art. 641714. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641714>
19. Парфенова И.С. К вопросу о самоопределении личности в группе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5 (20). С. 98-103. <https://elibrary.ru/synwgv>
20. Курило С.Н. Роль детско-взрослых объединений в воспитании подрастающего поколения // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2013. № 2 (60). С. 42-46. <https://elibrary.ru/yliiykt>
21. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М.: Пед. о-во России, 2018. 176 с. <https://elibrary.ru/vmcdkg>
22. Григорьев Д.В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл // Народное образование. 2015. № 4 (1447). С. 167-170. <https://elibrary.ru/twgtv>

References

1. Shustova I.Yu. (2019). Upbringing of school children: the resource of child and adult community. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 8, no. 1, pp. 78-82. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-78-82>, <https://elibrary.ru/acfjws>
2. Selivanova N.L. (2010). Education in a Modern School: From Theory to Practice. Tver, LLC "Publishing and Printing Company "Viart", 168 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvxlkh>
3. Belova S.V., Alieva Z.S. (2020). Children-adults community as a purpose and value of mobile activity. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 67-4, pp. 41-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ockgmh>
4. Whitlock J. (2007). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *Journal of Community Psychology*, vol. 35, no. 4, pp. 499-518. <https://doi.org/10.1002/jcop.20161>

5. Foster C.E., Horwitz A., Thomas A. et al. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, vol. 81, pp. 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.chldyouth.2017.08.011>
6. Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, Corwin Press, 395 p.
7. Sergeeva S.E. (2018). Organization of a pedagogical studio of the child-adult community on the basis of the "Master" association. *Biblioteka dlya uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei*, no. 1, pp. 36-40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lbnvsp>
8. Sergeeva E.A., Syrova O.V., Tukhvatullina L.R. (2022). The problem and experience of implementing a "project school" for children and adults. *Sbornik statei uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «7 Andreevskie chteniya: sovremennye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti» = Collection of Articles by Participants of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "The 7th Andreev Readings: Modern Concepts and Technologies of Creative Self-development of Personality"*. Kazan, Kazan Federal University Publ., pp. 305-308. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hvbejz>
9. Shustova I.Yu. (2014). Role of pedagogical support in self-determination of senior schoolchildren. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, no. 5 (20), pp. 74-88. (In Russ.) <https://elibrary.ru/synwgb>
10. Hamzehgardeshi Z., Marzband Z., Shahhosseini Z., Azizi M. (2019). Components related to the meaning of life in adolescents: a review article. *Clinical Excellence*, vol. 9, issue 2, pp. 28-37. (In Persian)
11. Wong P.T.P. (2014). Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology. *Meaning in Positive and Existential Psychology*. New York, Springer Publ., pp. 149-184. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_10
12. Steger M.F., Kashdan T.B., Sullivan B.A., Lorentz D. (2008). Understanding the search for meaning in life: personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, vol. 76, issue 2, pp. 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
13. Schippers M.C., Ziegler N. (2019). Life crafting as a way to find purpose and meaning in life. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, art. 2778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02778>
14. Russo-Netzer P. (2015). The search for meaning in life – theoretical, experiential, and educational aspects. *The International Forum for Logotherapy*, vol. 38, pp. 72-78.
15. Abildaeva A.S. (2019). Theoretical foundations of the pedagogical support technology. *Molodoi Uchenyi = Young Scientist*, no. 42 (280), pp. 317-319. (In Kazakh) <https://elibrary.ru/mtycvd>
16. Baiborodova L.V., Tamarskaya N.V. (2020). Pedagogical technologies for the new generation of schoolchildren. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3 (114), pp. 8-16. (In Russ.) <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-3-114-8-16>, <https://elibrary.ru/ifyiyim>
17. Kobayakova M.S. (2020). Challenges of personalization in the process of search sense of life. *Akademiya pedagogicheskikh idei «Novatsiya»*, no. 6, pp. 35-38. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pvaqms>
18. Gempp R., González-Carrasco M. (2021). Peer relatedness, school satisfaction, and life satisfaction in early adolescence: a non-recursive model. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, art. 641714. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641714>
19. Parfenova I.S. (2014). On the question of self-determination of the personality in the group. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, no. 5 (20), pp. 98-103. (In Russ.) <https://elibrary.ru/synwgv>
20. Kurilo S.N. (2013). The role of child-adult communities in the education of the younger generation. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii = Bulletin of Ufa Law Institute of MIA of Russia*, no. 2 (60), pp. 42-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yliykt>
21. Shustova I.Yu. (2018). *Education in a Child-adult Community*. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 176 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmcdkg>
22. Grigor'ev D.V. (2015). Child-adult community in education: do not lose the meaning. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, no. 4 (1447), pp. 167-170. (In Russ.) <https://elibrary.ru/twgrtv>

Информация об авторе

Сорокин Никита Сергеевич, научный сотрудник лаборатории теории и практики воспитательных систем, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0000-5926-8886>
nikita00000000@mail.ru

Поступила в редакцию 27.02.2024

Получена после доработки 09.06.2024

Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Nikita S. Sorokin, Research Scholar at Theory and Practice of Educational Systems Laboratory, Kursk State University, Kursk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0000-5926-8886>
nikita00000000@mail.ru

Received 27.02.2024

Revised 09.06.2024

Accepted 13.06.2024

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Научная статья
УДК 796.42+378.17

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1049-1057>



Педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в вузе

Алена Николаевна Ивлева ^{*}, Олег Иванович Селиванов 

ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»

140009, Российская Федерация, Московская обл., г. Люберцы, Комсомольский просп., 4

^{*}Адрес для переписки: ivleva.alena2015@yandex.ru

Актуальность. Представлены особенности педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в высшем учебном заведении. Цель исследования – анализ особенностей педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической подготовкой в высшем учебном заведении. Для достижения данной цели был решен ряд задач: проанализировано определение «педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья». Проведен обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработаны методические рекомендации по педагогическому сопровождению студентов с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в вузе.

Методы исследования. Проведен анализ теоретической и методической литературы по теме исследования; анализ опыта практикующих специалистов, работающих со студентами с ограниченными возможностями здоровья; сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений.

Результаты исследования. Педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья может быть с успехом организовано в современных высших учебных заведениях при соблюдении ряда условий, подробно изложенных в исследовании.

Выводы. Грамотное и эффективное педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в условиях высшего учебного заведения даст возможность не только позволить студентам с ограниченными возможностями здоровья максимально полно встроиться в образовательный процесс, но и максимально компенсировать проблемы со здоровьем во время занятий физической культурой.

Ключевые слова: физическая культура, физическая подготовка, студенты с ограниченными возможностями здоровья, высшее учебное заведение, сопровождение, условия

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: Ивлева А.Н. – разработка концепции исследования, разработка методических рекомендаций, написание части текста статьи. Селиванов О.И. – поиск и анализ психолого-педагогической литературы, написание части текста статьи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ивлева А.Н., Селиванов О.И. Педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1049-1057. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1049-1057>

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1049-1057>

Pedagogical support of persons with disabilities in physical education classes at university

Alena N. Ivleva *, Oleg I. Selivanov 

Russian Customs Academy

4 Komsomol'skii Ave., Lyubertsy, 140009, Moscow Region, Russian Federation

*Corresponding author: ivleva.alena2015@yandex.ru

Importance. The research examines the characteristics of pedagogical support for persons with disabilities in physical education classes at university. The aim of the study is to analyse the characteristics of pedagogical support for persons with disabilities in physical education classes at university. In order to achieve this goal, a number of tasks have been solved. The definition of “pedagogical support for persons with disabilities” is analysed; a review of psychological and pedagogical literature on the research question is conducted; and methodological recommendations for pedagogical support of persons with disabilities in physical education classes at the university are developed.

Materials and Methods. Analysis of theoretical and methodological literature on the research problem; analysis of the experience of practitioners working with persons with disabilities; comparative analysis; and the method of generalisation are used.

Results and Discussion. Pedagogical support for persons with disabilities can be successfully organised in modern universities under a number of conditions detailed in the study.

Conclusions. Competent and effective pedagogical support of persons with disabilities in physical education classes at the university allows persons with disabilities to integrate into the educational process as much as possible, as well as to compensate for health problems during physical education classes.

Keywords: physical culture, physical training, persons with disabilities, university, support, conditions

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Contribution: Ivleva A.N. – study conception development, methodical recommendations development, part of manuscript text drafting. Selivanov O.I. – search and analysis of psychological and pedagogical literature, part of manuscript text drafting.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Ivleva, A.N., & Selivanov, O.I. (2024). Pedagogical support of persons with disabilities in physical education classes at university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1049-1057. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1049-1057>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что в настоящий период времени «решение проблемы адаптации к самостоятельной жизни, формирование бытовых и профессиональных навыков для достижения желаемого уровня жизни и самореализации является приоритетной задачей по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья» [1], что подтверждают многочисленные исследования, проводимые в этом направлении. Исследователи полагают, что студентам вне зависимости от состояния их здоровья необходимо рассматривать собственное здоровье в качестве своеобразного капитала, сохранение и приумножение которого абсолютно необходимо для того, чтобы в будущем можно было воспользоваться этим капиталом. Д.М. Гареев полагает, что создание наиболее благоприятных условий для этого представляет собой достаточно нетривиальную задачу, которая стоит в том числе и перед современной системой высшего образования [2, с. 77]. М.М. Колокольцева с соавт., которые также уделили много внимания исследованию данной темы, утверждают, что для того, чтобы предотвратить негативные последствия постоянного падения уровня здоровья студентов, необходимо отслеживание и фиксация тенденций изменений качества жизни учащейся молодежи, которое напрямую связано с их физической активностью, причем последняя представляет собой одно из наиболее значимых условий гармоничного развития личности человека, при этом период юношеского онтогенеза является в данном случае основополагающим, поскольку именно в этот период окончательно формируется физическая составляющая личности [3, с. 150].

Соответственно, представляется целесообразным проанализировать, каким образом можно сохранить и приумножить физическое здоровье и физическую активность студентов с ОВЗ в условиях вуза. В данном случае од-

ним из направлений решения данной проблемы видится педагогическое сопровождение.

Целью исследования является анализ особенностей педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической культурой в высшем учебном заведении. Для достижения данной цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач, а именно:

- провести обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- проанализировать определение «педагогического сопровождения лиц с ОВЗ»;
- разработать методические рекомендации по педагогическому сопровождению студентов с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической подготовкой в вузе.

Необходимо отметить, что исследованиями тех или иных аспектов педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в процессе их занятий физической культурой и спортом в условиях вуза занимались многочисленные специалисты в области психологии и педагогики, социальной работы, а также в области физического воспитания учащейся молодежи.

Так, к примеру, в исследовании С.Г. Ардыхаева подробно анализируются вопросы, касающиеся физкультурно-оздоровительного сопровождения студентов с ОВЗ в условиях получения высшего профессионального образования, причем автор уделяет особое внимание тому факту, что практически все нозологические группы эффективно реагируют на физическое воспитание и его совершенствование с точки зрения его влияния на общее физическое развитие занимающихся [4, с. 4].

Н.О. Яковлева в своем исследовании убедительно доказывает, что в качестве основополагающей составляющей педагогического сопровождения могут быть названы доброжелательные отношения сопровождающего и сопровождаемого, которые оказывают прямое влияние на характер их со-

вместной деятельности на пути достижения положительных результатов [5, с. 46].

В работе Е.А. Митрохина перечислены и подробно проанализированы наиболее значимые составляющие организации педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в условиях рекреационной среды вуза, а именно: непосредственная деятельность, направленная на сохранение оптимального уровня здоровья студента с ОВЗ; деятельность по формированию навыков самовоспитания и самоконтроля психофизиологических и функциональных возможностей собственного организма студента с ОВЗ; деятельность, направленная на формирование у студента с ОВЗ опыта участия в физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятиях и организации таких мероприятий; работа по формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения не только к собственному здоровью, но и к физической культуре и спорту в целом. Автором также рассмотрены возможные формы практических занятий по физической культуре совместно с основной группой на занятиях по физической культуре и некоторым направлениям элективных курсов [6].

В исследовании П.В. Жуковой с соавт. имеется достаточно детализированное обоснование необходимости педагогического сопровождения студентов с ОВЗ, причем доказывается постулат, что такое сопровождение представляет собой эффективное направление работы в условиях адаптивной физической культуры с целью повышения уровня физического воспитания этой категории студентов [7].

Исследование Е.С. Асмаковец и С. Кожей представляет собой результат анализа готовности профессорско-преподавательского состава конкретного вуза к работе со студентами с ОВЗ. Готовность преподавателя вуза к работе в системе инклюзивного образования рассматривается авторами как «сложное интегративное профессионально-личностное образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов – когнитивного, аффективного и поведенческого, которое является

одним из условий успешности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе» [8, с. 24].

В.В. Дорошенко и Ю.В. Бессарабова в своем исследовании акцентируют внимание на наиболее эффективных разновидностях траекторий физкультурно-рекреационной деятельности студентов с ОВЗ и дают исчерпывающую характеристику организационно-педагогических условий, в рамках которых могут быть эффективно выстроены индивидуальные образовательные траектории студентов с ОВЗ [9].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными методами исследования послужили следующие: анализ теоретической и методические литературы по теме исследования, анализ опыта практикующих специалистов, работающих со студентами с ограниченными возможностями здоровья, сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Перед тем, как переходить к определению понятия «педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ», необходимо кратко остановиться на том, что студенты с ОВЗ – это студенты с особыми образовательными потребностями. Под «особыми образовательными потребностями» В.И. Лубовский понимает «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [10, с. 61]. При этом исследователь подчеркивает, что недооценка значимости особых образовательных потребностей может привести к тому, что эти потребности будут удовлетворяться не в полной мере, что, в свою очередь, будет вести к падению возможной эффективности и качества образовательного процесса.

Под психолого-педагогическим сопровождением, неотъемлемой частью которого является педагогическое сопровождение, необходимо понимать целостную систему, деятельность которой подчинена одной цели – формированию социально-психологических и педагогических условий для успешного развития и обучения каждого обучающегося.

Что же касается психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в условиях получения высшего образования, то под ним в рамках данного исследования целесообразно понимать комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи студентам с ОВЗ в решении задач, имеющих прямую взаимосвязь с обучением и физическим развитием студента с ОВЗ со стороны педагогического коллектива вуза с привлечением сторонних специалистов в случае необходимости.

Многочисленные исследователи полагают, что педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ представляет собой высокоэффективную технологию, направленную на физическое развитие и саморазвитие студентов, физические возможности которых ограничены в силу различных причин [11, с. 173].

К настоящему времени было проведено достаточно большое количество исследований, в рамках которых изучались особенности педагогического сопровождения студентов с ОВЗ на протяжении всего процесса их обучения в вузе и в том числе на занятиях физической подготовкой. Так, в исследовании Ю.А. Джаубаева с соавт. доказывалось, что с целью обеспечения полноценного развития личности студента с ОВЗ в вузе необходимо, чтобы педагогический состав вуза, и в особенности преподаватели физической культуры, организовали педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ в целях сохранения оптимального уровня их здоровья и физической активности [12, с. 140]. Организация педагогического сопровождения в вузе позволит студентам с ОВЗ сформировать навыки самопознания, самовоспитания, саморазвития и самоконтроля психологических и функциональных возможностей своего орга-

низма во время занятий физической культурой, а также даст возможность таким студентам сформировать собственный опыт активного участия в физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятиях без риска навредить своему здоровью. Все вышесказанное, безусловно, положительно скажется на формировании у студентов ОВЗ мотивационно-ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, а также повысит их мотивацию к дальнейшим занятиям физической культурой и спортом в щадящем режиме.

В качестве одной из важных рекомендаций по педагогическому сопровождению студентов с ОВЗ на занятиях физической подготовкой в вузе можно порекомендовать такой вид педагогического сопровождения, как наставничество. Студентам с ОВЗ необходимо компетентное сопровождение по реализации индивидуального образовательного маршрута в области физической подготовки, причем наставник в данном случае будет выступать субъектом такого сопровождения. И.Р. Мясников полагает, что наставничество необходимо рассматривать в качестве двустороннего, взаимообогащающего и взаимонаправленного процесса, активными сторонами которого можно назвать как наставника (преподавателя физической культуры), так и подопечного (студента с ОВЗ) [13]. Анализ наставничества как одного из эффективных направлений педагогического сопровождения студентов с ОВЗ на занятиях физической подготовкой дает возможность сделать вывод о том, что роль наставника в процессе такого сопровождения заключается в формировании благоприятных условий для реабилитационно-оздоровительной деятельности студентов с ОВЗ, относящихся к различным группам здоровья с тем, чтобы в процессе занятий физической подготовкой уровень их физических возможностей повысился.

Е.Ю. Судакова с соавт. в своем исследовании предложила вариант педагогического сопровождения студентов с ОВЗ на занятиях физической подготовкой в вузе, частью которого является работа в рамках нескольких

оздоровительных блоков, а именно: дыхательных упражнений по системе А.Н. Стрельниковой, оздоровительной гимнастики, корригирующей гимнастики на базе ЛФК, оздоровительной ходьбы [14, с. 26]. Такого рода упражнения вполне могут быть скорректированы с учетом нозологической группы, к которой относится студент с ОВЗ, и включены в занятия физической культурой. В этом случае роль педагога, сопровождающего студента с ОВЗ в его индивидуальном образовательном маршруте, будет заключаться в том, чтобы скомпоновать упражнения в блоки, наиболее подходящие конкретному студенту с ОВЗ с учетом характеристики его заболевания.

Некоторые исследователи, например, Н.А. Носко, советуют активно включать в занятия физической культурой студентов с ОВЗ упражнения, основанные на компьютерных технологиях [15, с. 145]. Множество уже существующих приложений предлагают широкое разнообразие программ адаптивной физической культуры, частью которых являются и высокотехнологичные методы и которые могут быть с успехом использованы в физической подготовке студентов с ОВЗ на занятиях физкультурой в вузе.

Также необходимо отметить, что педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ на занятиях физической культурой может быть организовано как в рамках имеющихся программ физической подготовки, рекомендуемых для студентов с ОВЗ, так и в рамках таких, которые разрабатываются преподавателями физической культуры самостоятельно (с соблюдением всех требований ФГОС ВО в области «физическое развитие»).

Можно рекомендовать преподавателям физической культуры разрабатывать маршруты педагогического сопровождения студентов с ОВЗ на занятиях физической культурой в вузе с опорой не только на передовые отечественные разработки, но также и зарубежные, поскольку за рубежом (в особенности в странах Европы) накоплен значительный опыт работы со студентами с ОВЗ, превосходящий таковой в вузах Российской Федерации.

ВЫВОДЫ

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать ряд выводов относительно особенностей педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья на занятиях физической подготовкой в высшем учебном заведении.

1. Под педагогическим сопровождением лиц с ограниченными возможностями здоровья во время физической подготовки в вузе необходимо понимать такую деятельность педагогов, которая направлена на максимально полную интеграцию студента с ОВЗ в физическую активность на занятиях, при этом таким образом, что у студента есть возможность выбирать программы физической подготовки, соответствующие его группе здоровья и уровню физической подготовленности.

2. Педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья может быть с успехом организовано в современных высших учебных заведениях при соблюдении ряда условий, а именно:

- четкое определение физических возможностей студента с ОВЗ и отнесение его к определенной группе здоровья;
- разработка специализированных программ педагогического сопровождения на занятиях физкультурой с привлечением медицинских работников для того, чтобы не навредить студенту с ОВЗ;
- планомерное педагогическое сопровождение студентов с ОВЗ на протяжении всего обучения в вузе и, соответственно, всего срока занятий физкультурой.

3. В процессе разработки маршрутов педагогического сопровождения студентов с ОВЗ преподавателям физической культуры можно порекомендовать следующее:

- не ограничиваться существующими программами физической подготовки для студентов с ОВЗ на занятиях физической культурой в вузе, а активно разрабатывать собственные авторские программы, предназначенные для студентов с конкретными ОВЗ;

– активно использовать не только российский, но и зарубежный опыт педагогического сопровождения студентов с ОВЗ на занятиях физической культурой.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что грамотное и эффективное педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями

здоровья на занятиях физической подготовкой в условиях высшего учебного заведения даст возможность не только позволить студентам с ограниченными возможностями здоровья максимально полно встроиться в образовательный процесс, но и максимально скомпенсировать проблемы со здоровьем во время занятий физической подготовкой.

Список источников

1. Виноградов В.В. Особенности организации и проведения массовых спортивных мероприятий для лиц с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 4 (146). С. 42-45. <https://elibrary.ru/ynempl>
2. Гареев Д.М., Могилевская Т.Е. Занятия физической культурой в вузах для студентов с ограниченными возможностями и студентов специальных групп // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 2 (168). С. 73-78. <https://elibrary.ru/yznqap>
3. Колокольцев М.М., Ермаков С.С., Третьякова Н.В., Крайник В.Л., Романова Е.В. Физическая активность как фактор повышения качества жизни студентов // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 5. С. 150-168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-150-168>, <https://elibrary.ru/fyrqzg>
4. Адырхаев С.Г. Инновационная модель физкультурно-спортивного сопровождения обучения в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья // Scienrise. 2016. Т. 2. № 5 (19). С. 4-9. <https://doi.org/10.15587/2313-8416.2016.60902>, <https://elibrary.ru/vqeahl>
5. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4 (263). С. 46-49. <https://elibrary.ru/oxrfcd>
6. Митрохин Е.А. Современные формы занятий по физической культуре в вузах для студентов с ограниченными возможностями // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 6-3 (96). С. 70-75. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.96.6.089>, <https://elibrary.ru/purafq>
7. Жукова П.В., Красильникова Ю.С., Седов И.А., Старцева И.А. Педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ на занятиях адаптивной физической культурой в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. Ст. 67. <https://doi.org/10.17513/spno.32157>, <https://elibrary.ru/sdlxwl>
8. Асмаковец Е.С., Кожей С. Готовность преподавателей университета к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 24-44. <https://doi.org/10.17759/cpse.2018070302>, <https://elibrary.ru/vkmvfp>
9. Дорошенко В.В., Бессарабова Ю.В. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий физкультурно-рекреационной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. С. 107-109. <https://elibrary.ru/witajb>
10. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. 2013. № 5. С. 61-66. <https://elibrary.ru/rumixx>
11. Лобанова Е.В., Сливин Т.С. Педагогическое сопровождение индивидуальной физической подготовки студентов высших учебных заведений с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 171-174. <https://elibrary.ru/qcdsoh>
12. Джаубаев Ю.А., Джаприкова Ф.Д., Узденов А.З.Х.М., Джаприков Р.С., Бессарабова Ю.В. Реализация воспитательного потенциала рекреационной среды вуза в физкультурно-оздоровительной работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3 (223). С. 138-143. <https://elibrary.ru/ylwejn>
13. Мясников И.Р. Реализация особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в межведомственной модели инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 3 (36). Ст. 9. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-9>, <https://elibrary.ru/uzvxeg>

14. Судакова Е.Б., Пархаева О.В., Каменек Е.С., Яценко М.В. Внедрение оздоровительных методик в учебные занятия студентов специальной медицинской группы // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2-1 (82). С. 26-29. [https://doi.org/10.14258/izvasu\(2014\)2.1-03](https://doi.org/10.14258/izvasu(2014)2.1-03), <https://elibrary.ru/sfrdlp>
15. Носко Н.А. Повышение уровня двигательной активности как фактор укрепления здоровья учащихся и студенческой молодежи // Вестник педагогического университета. 2015. № 69. С. 144-150.

References

1. Vinogradov V.V. (2017). Features of organization and conducting of sports mass events for people with disabilities. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, no. 4 (146), pp. 42-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ynempl>
2. Gareev D.M., Mogilevskaya T.E. (2019). Physical education in universities for students with disabilities and students of special groups. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, no. 2 (168), pp. 73-78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yznqap>
3. Kolokol'tsev M.M., Ermakov S.S., Tret'yakova N.V., Krainik V.L., Romanova E.V. (2020). Physical activity as a factor to improve the quality of student life. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 22, no. 5, pp. 150-168. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-150-168>, <https://elibrary.ru/fyrqzg>
4. Adyrkhaev S.G. (2016). Innovative model of sports support of the high education for students with disabilities. *Sciencerise*, vol. 2, no. 5 (19), pp. 4-9. (In Russ.) <https://doi.org/10.15587/2313-8416.2016.60902>, <https://elibrary.ru/vqeahl>
5. Yakovleva N.O. (2012). Support as pedagogical activities. *Vestnik YuUrGu. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, no. 4 (263), pp. 46-49. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oxrfcd>
6. Mitrokhin E.A. (2020). Modern forms of lessons of physical culture for students with disabilities at universities. *Mezhdunarodny i nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 6-3 (96), pp. 70-75. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.96.6.089>, <https://elibrary.ru/purafq>
7. Zhukova P.V., Krasil'nikova Yu.S., Sedov I.A., Startseva I.A. (2022). Pedagogical support of persons with disabilities in classes of adaptive physical culture at the university. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, no. 5, art. 67. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.32157>, <https://elibrary.ru/sdlxwl>
8. Asmakovets E.S., Kozhei S. (2018). The readiness of university professors to work with students with disabilities. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, vol. 7, no. 3, pp. 24-44. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/cpse.2018070302>, <https://elibrary.ru/vkmvfp>
9. Doroshenko V.V., Bessarabova Yu.V. (2016). Designing of individual learning paths of sports and recreational activities of students with disabilities. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 8, pp. 107-109. (In Russ.) <https://elibrary.ru/witajb>
10. Lubovskii V.I. (2013). Special educational needs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*, no. 5, pp. 61-66. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rumiex>
11. Lobanova E.V., Slivin T.S. (2022). Pedagogical support of individual physical training of students of higher educational institutions with disabilities. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75-4, pp. 171-174. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qcdsoh>
12. Dzhaubaev Yu.A., Dzhirikova F.D., Uzenov A.Z.Kh.M., Dzhirikov R.S., Bessarabova Yu.V. (2018). Implementation of educational potential of the recreational environment of higher education institution in sports health-improving work with physically disabled students. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = The Bulletin of the Adyghe State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, no. 3 (223), pp. 138-143. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ylwejn>
13. Myasnikov I.R. (2021). Implementation of special educational needs of students with disabilities in the inter-departmental model of inclusive education. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, vol. 9, no. 3 (36), art. 9. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-9>, <https://elibrary.ru/uzvxeg>
14. Sudakova E.B., Parkhaeva O.V., Kamenek E.S., Yatsenko M.V. (2014). Insertion of health-improving methods into lessons for students of special medical group. *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta = Izvestiya of Altai State University*, no. 2-1 (82), pp. 26-29. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/izvasu\(2014\)2.1-03](https://doi.org/10.14258/izvasu(2014)2.1-03), <https://elibrary.ru/sfrdlp>

15. Nosko N.A. (2016). Povyshenie urovnya dvigatel'noi aktivnosti kak factor ukrepleniya zdorov'ya uchashchikhsya i studencheskoi molodezhi. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*, no. 69, pp. 144-150. (In Russ.)

Информация об авторах

Ивлева Алена Николаевна, старший преподаватель кафедры физической подготовки, Российская таможенная академия, Ростовский филиал, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7704-2784>
ivleva.alena2015@yandex.ru

Селиванов Олег Иванович, кандидат философских наук, доцент кафедры физической подготовки, Российская таможенная академия, Ростовский филиал, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0000-9853-2002>
sabomnim@yandex.ru

Поступила в редакцию 09.11.2023

Получена после доработки 03.05.2024

Принята к публикации 13.06.2024

Information about the authors

Alena N. Ivleva, Senior Lecturer of Physical Training Department, Russian Customs Academy, Rostov Branch, Rostov-on-Don, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7704-2784>
ivleva.alena2015@yandex.ru

Oleg I. Selivanov, Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor of Physical Training Department, Russian Customs Academy, Rostov Branch, Rostov-on-Don, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7704-2784>
ivleva.alena2015@yandex.ru

Received 09.11.2023

Revised 03.05.2024

Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 796.42

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1058-1068>



Социально-педагогическая помощь подросткам с умственной отсталостью

Тамара Павловна Бегидова , Елена Юрьевна Малыш *

ФГБОУ ВО «Воронежская государственная академия спорта»
394036, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. К. Маркса, 59

*Адрес для переписки: me79@mail.ru

Актуальность. Одной из актуальных проблем коррекционной психолого-педагогической помощи детям с интеллектуальными нарушениями в развитии является возможность раннего начала коррекции и выбор эффективных коррекционно-развивающих методик с целью их максимальной социализации. Цель исследования – внедрение коррекционно-развивающих мероприятий в занятия адаптивной физической культурой для повышения уровня социальной адаптации подростков 14–15 лет с легкой умственной отсталостью.

Материалы и методы. В педагогическом эксперименте приняли участие 20 подростков 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени, обучающихся в коррекционной школе VIII вида. Было сформировано две группы: контрольная, обучающаяся по стандартной программе для лиц с ограниченными возможностями здоровья, и экспериментальная, в которой в рамках педагогического контроля проводились 1–2 раза в неделю 30 коррекционно-развивающих занятий, по 30 минут каждое, в рамках занятий адаптивной физической культурой. Инструментами оценки эффективности проводимых коррекционных занятий явились: определение индекса групповой сплоченности с помощью психометрического теста К.Э. Сижора, определение уровня агрессивности с помощью опросника Басса–Дарки, оценка коммуникативных навыков по методике Б.А. Федоришина.

Результаты исследования. Коррекционно-развивающие мероприятия, проводимые на занятиях адаптивной физической культурой, оказали положительное влияние на развитие коммуникативных способностей у подростков 14–15 лет с легкой степенью умственной отсталости. После проведения педагогического эксперимента у подростков экспериментальной группы достоверно улучшились средние показатели диагностического исследования ($p < 0,05$) по следующим тестам: «Психометрический тест» К.Э. Сижора, «Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришина, «Опросник Басса–Дарки».

Выводы. Внедрение в программу занятий адаптивной физической культурой разработанных коррекционно-образовательных мероприятий позволило повысить уровень социальной адаптации подростков 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени.

Ключевые слова: умственная отсталость, подростки, адаптивная физическая культура, коммуникативные навыки, социальная адаптация, коррекционные мероприятия, олигофренопедагогика

Благодарности и финансирование. Авторы выражают благодарность за техническую помощь и поддержку начальнику научно-методического отдела ФГБОУ ВО «Воронежская государственная академия спорта» Ирине Вячеславовне Смольяновой.

Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: Бегидова Т.П. – концепция исследования, поиск и анализ литературы, сбор данных, написание части текста. Малыш Е.Ю. – отбор испытуемых, выполнение эксперимента, обработка и анализ полученных результатов, написание части текста.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бегидова Т.П., Малыш Е.Ю. Социально-педагогическая помощь подросткам с умственной отсталостью // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1058-1068. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1058-1068>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1058-1068>

Social and pedagogical assistance to adolescents with intellectual disabilities

Tamara P. Begidova , Elena Yu. Malysh 

Voronezh State Academy of Sports

59 K. Marksa St., Voronezh, 394036, Russian Federation

*Corresponding author: me79@mail.ru

Importance. One of the pressing problems of correctional psychological and pedagogical assistance to children with intellectual developmental disabilities is the possibility of early initiation of correction and the choice of effective correctional and developmental methods for the purpose of their maximum socialization. Purpose of the study: orrectional and developmental activities introduction into adaptive physical education classes to increase the social adaptation level of adolescents 14–15 years old with mild mental disability.

Materials and Methods. 20 teenagers aged 14–15 years with mild mental disability, studying in a correctional school of type VIII, took part in the pedagogical experiment. Two groups are formed: a control group, studying according to a standard program for people with disabilities, and an experimental group, in which, as part of pedagogical control, 30 correctional and developmental classes, 30 minutes each, are conducted 1–2 times a week, as part of adaptive physical education classes. The tools for assessing the effectiveness of the correctional classes are: determination of the group cohesion index using K.E. Sishor's psychometric test, determining the aggressiveness level using Bass–Darki's questionnaire, assessing communication skills using B.A. Fedorishin's assessment.

Results and Discussion. Corrective and developmental activities carried out during adaptive physical education classes had a positive impact on the communication abilities development in adolescents aged 14–15 years with mild mental disability. After conducting a pedagogical experiment, adolescents in the experimental group significantly improved the average diagnostic test scores ($p < 0.05$) on the following tests: K.E. Sishor's psychometric test, B.A. Fedorishin's communicative inclinations assessment, Bass–Darki's questionnaire.

Conclusion. The introduction of developed correctional and educational activities into the adaptive physical education classes program made it possible to increase the social adaptation level of adolescents 14–15 years old with mild mental disability.

Keywords: mental disability, adolescents, adaptive physical education, communication skills, social adaptation, corrective measures, oligophrenopedagogics

Acknowledgements and Funding. Authors express gratitude to Irina V. Smolyanova, Head of the Scientific and Methodological Department of Voronezh State Academy of Sports, for technical assistance and support.

There is no funding of the work.

Authors' contribution: Begidova T.P. – study conception, literature search and analysis, data acquisition, part of manuscript text drafting. Malyshev M.Yu. – research subject selection, experiment processing, research results processing and analysis, part of manuscript text drafting.

Conflict of Interest. The authors declare no conflict of interest.

For citation: Begidova, T.P., & Malyshev, E.Yu. (2024). Social and pedagogical assistance to adolescents with intellectual disabilities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1058-1068. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1058-1068>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Из всех функциональных нарушений здоровья человека, с точки зрения социальных последствий, умственная отсталость является наиболее распространенным и серьезным дефектом развития. В мире насчитывается более 300 миллионов людей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Более того, в последнее десятилетие в России это положение приобрело особенно острый характер: в стране уже насчитывается более миллиона человек с умственной отсталостью [1]. Особую важность приобретает инвалидность детей с этим диагнозом. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) доля тех, кто имеет нарушения интеллекта в стране, составляет 13 %. Другими словами, у каждого 7-го ребенка с ограниченными возможностями здоровья диагностируется умственная отсталость [2, с. 57; 3, с. 295; 4, с. 146; 5, с. 160].

Основными неблагоприятными факторами для подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями являются низкий уровень их любознательности и чувствительности к новому. Поэтому их коммуникативные навыки развиваются очень медленно, неравномерно и несовершенно. Юный возраст является восприимчивым к формированию важнейших видов психической деятельности, именно в это время закладывается фундамент для дальнейшего развития ребенка [6, с. 70; 7, с. 6; 8, с. 5; 9, с. 173; 10, с. 2]. Вопросы физического воспитания таких де-

тей обсуждались еще в 1921 г. на Всероссийской конференции по борьбе с детской дефективностью [11, с. 21]. В наше время доказано положительное влияние занятий адаптивной физической культурой на социальную адаптацию детей с интеллектуальными нарушениями.

В олигофренопедагогике различают четыре степени умственной отсталости в зависимости от степени выраженности дефицита интеллекта и психосоциальных функций: легкая, умеренная, тяжелая и глубокая. Однако наиболее распространена классификация, согласно которой выделяют: дебильность или легкая умственная отсталость, имбецильность или тяжелая и среднетяжелая умственная отсталость, идиотия или глубокая умственная отсталость. Дети с легкой умственной отсталостью являются наиболее перспективными в плане их социализации и при правильном обучении и воспитании могут быть, до определенной степени, интегрированы в жизнь общества [12, с. 40; 13, с. 61; 14, с. 92].

Исходя из социального заказа общества, специалисты коррекционной педагогики, специальной психологии и адаптивной физической культуры продолжают поиск новых, эффективных методов воздействия на подростков 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени с целью повышения уровня их социальной адаптации.

Уровень коммуникативных навыков у лиц с умственной отсталостью очень низок, что вызывает трудности в общении со свер-

стниками и отрицательно влияет на социальные связи. Весь процесс обучения и воспитания ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями направлен на обеспечение его социальной адаптации в обществе [15, с. 74]. Таким образом, проблема включения детей с умственной отсталостью в жизнь общества является актуальной. Цель исследования: изучить повышение уровня социальной адаптации подростков 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени путем внедрения коррекционно-развивающих мероприятий в занятия адаптивной физической культурой.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследование включались подростки 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени, обучающиеся в коррекционной школе VIII вида в количестве 20 человек. Были сформированы две равные группы: контрольная, обучающаяся по стандартной программе для лиц с ограниченными возможностями здоровья, и экспериментальная, в которой в рамках 30 занятий адаптивной физической культурой проводились коррекционно-развивающие мероприятия 1–2 раза в неделю по 30 минут.

В обеих группах до и после занятий проводилась оценка различных факторов социальной адаптации с помощью:

- методики «Психометрический тест» К.Э. Сижора для определения степени сплоченности в классе;
- методики «Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришина для оценки коммуникативных навыков¹;
- методики «Опросник Басса–Дарки» для выявления уровня агрессивных и враждебных реакций [16, с. 324].

Методами исследования являлись анализ научно-методических материалов, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент и методы математической статистики

с использованием критерия достоверности для непараметрических методов исследования (*T*-критерий Уилкоксона).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

До проведения педагогического эксперимента осуществлялось диагностическое исследование факторов социальной адаптации в экспериментальной и контрольной группах с помощью «Психометрического теста» К.Э. Сижора, «Оценки коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришина, «Опросника Басса–Дарки» (табл. 1).

Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами перед началом включения в эксперимент не выявлено. Это доказывает, что группы подростков равнозначно подобраны.

Социально-педагогическая помощь подросткам с умственной отсталостью, как одно из средств адаптивного физического воспитания, включает в себя следующие дидактические принципы:

- принцип коррекционно-развивающей и воспитывающей направленности;
- принцип доступности и практической значимости;
- принцип расширения социальных связей [17, с. 53].

План коррекционно-развивающих мероприятий, подобранный для экспериментальной группы, рассчитан на 30 занятий. В него были включены:

- ролевые игры на отработку смелости в общении;
- ролевые игры на отработку и закрепление коммуникативных умений;
- упражнения на работу с гневом и злостью, отработка поведения в конфликтных ситуациях (табл. 2).

Методы, используемые нами во время занятий:

- словесные методы (беседа, рассказ);

¹ Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. С. 414.

Таблица 1
Результаты экспериментальной и контрольной групп до педагогического эксперимента
Table 1
Results of the experimental and control groups before the pedagogical experiment

№	Тестовые задания	Экспериментальная группа, $x_{cp.}$	Контрольная группа, $x_{cp.}$	T	p
1	«Психометрический тест» К.Э. Сишора	11,20	10,90	0,28	>0,05
2	«Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришина	0,47	0,49	0,4	>0,05
3.1	«Опросник Басса–Дарки»: агрессивность	21,0	20,9	0,09	>0,05
3.2	«Опросник Басса–Дарки»: враждебность	10,4	10,3	0,13	>0,05

Примечание: $x_{cp.}$ – среднее арифметическое; T – критерий Уилкоксона; p – степень достоверности.

Источник: рассчитано авторами.
Source: calculated by the authors.

Таблица 2
Коррекционно-развивающие мероприятия для подростков 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени
Table 2
Correctional and developmental activities for adolescents 14–15 years old with mild mental retardation

№ п/п	Тема занятия	Содержание занятия
1	2	3
1	Вводное занятие	Знакомство, установление правил поведения, создание рабочей атмосферы
2	Диагностика на констатирующем этапе	«Психометрический тест» К.Э. Сишора
3	Диагностика на констатирующем этапе	«Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришин
4	Диагностика на констатирующем этапе	«Опросник Басса–Дарки»
5	Установка контакта	1. Беседа на тему «Вербальное и невербальное общение». 2. Упражнение «Приветствие». 3. Упражнение «Узнаем друг друга». 4. Обсуждение итогов
6	Общение, как часть жизни	1. Беседа на тему «Общение с окружающими». 2. Упражнение «Зеркало эмоций». 3. Игра «Пером по спине». 4. Подведение итогов
7	Общение, как часть жизни	1. Определение правил работы. 2. Сюжетно-ролевые сценки для умения адаптироваться в ситуациях. 3. Игра «Скульптор и скульптура». 4. Релаксация
8	Позитивные взаимоотношения	1. Беседа на тему «Межличностные отношения». 2. Игра «Комплименты». 3. Упражнение «Смешное приветствие». 4. Подведение итогов
9	Межличностные отношения	1. Определение правил работы. 2. Сюжетно-ролевая игра «Просьба». 3. Упражнение «Мы похожи». 4. Подведение итогов

Продолжение таблицы 2
Continuation of Table 2

1	2	3
10	Навыки общения	1. Беседа на тему «Преодоление чувства замкнутости». 2. Упражнение «Назови свои достоинства». 3. Упражнение «Я дарю тебе, потому что...». 4. Подведение итогов
11	Позитивные и негативные эмоции	1. Беседа на тему «Человеческие эмоции». 2. Упражнения, направленные на борьбу с обидой: «Я прощаю (кого-то)... за (что-то)...», «Выписать имена обидчиков и отпустить обиду». 3. Обсуждение итогов занятия
12	Борьба с обидой	1. Продолжение знакомства с эмоциями. 2. Упражнение «Арт-терапия». 3. Упражнение сюжетно-ролевая игра «Ссора». 4. Обсуждение итогов занятия
13	Раздражительность	1. Беседа на тему «Раздражение, как часть негативных эмоций». 2. Упражнения на снятие эмоционального напряжения «Я желаю тебе...», «Мое лицо». 3. Визуализация «Понимание». 4. Подведение итогов
14	Агрессия	1. Беседа на тему «Агрессивное поведение». 2. Основная часть: беседа с подростками об агрессивном поведении». 3. Подведение итогов
15	Способы борьбы с агрессией	1. Обсуждение предыдущей темы. 2. Беседа на тему «Способы борьбы с агрессией». 3. Упражнение «Я очень злюсь, когда...». 4. Обсуждение итогов занятия
16	Эмоциональное напряжение	1. Способы релаксации. 2. Упражнения на снятие эмоционального напряжения: «Наши чувства», «Дракон, поймай свой хвост». 3. Подведение итогов
17	Стрессовые ситуации	1. Беседа на тему «Стрессовые ситуации». 2. Способы борьбы с проблемами поведения. 3. Сюжетно-ролевая игра на сохранение спокойствия в стрессовой ситуации «Стрессовые ситуации». 4. Обсуждение итогов результата
18	Оценка со стороны	1. Организационные моменты. 2. Упражнение на создание благоприятного климата «Мне нравится в тебе...». 3. Психологическая игра «Необитаемый остров». 4. Обсуждение итогов занятия
19	Свобода выражения чувств	1. Способы выражения чувств. 2. Основная часть: Тренинг на тему «Выражение собственных эмоций». 3. Обсуждение итогов занятия
20	Межличностное доверие	1. Беседа на тему «Доверие». 2. Упражнение на доверие «Паровозик». 3. Игра «Танцевальный вальс». 4. Обсуждение итогов занятия
21	Позитивное эмоциональное состояние	1. Организационные моменты. 2. Игра с мячом «Наш класс самый лучший, потому что...», «Шляпа пожеланий». 3. Подведение итогов

Окончание таблицы 2
End of Table 2

1	2	3
22	Сплочение коллектива	1. Организационные моменты. 2. Упражнение на открытость и доверие «Интервью». 3. Игра «Исполнение желания». 4. Подведение итогов
23	Способы борьбы с гневом	1. Организационные моменты. 2. Упражнение «Крики в стакан». 3. Упражнение «Безмолвный крик». 4. Подведение итогов занятия
24	Борьба с негативными импульсами	1. Дискуссия «Жизнь без агрессии». 2. Упражнение на позитивную ссору «Давай поругаемся». 3. Упражнение «Посчитал до десяти, и я решил...». 4. Подведение итогов
25	Благоприятный климат	1. Организационные моменты. 2. Упражнение на невербальное общение «Автобус». 3. Упражнение на доверие «Пожелание-нежелание». 4. Подведение итогов
26	Преодоление замкнутости	1. Организационный момент. 2. Упражнение «Уверен на все 100». 3. Упражнение «Формула любви к себе». 4. Подведение итогов
27	Рефлексия	Подведение итогов
28	Диагностика на контрольном этапе	«Психометрический тест» К.Э. Сизора
29	Диагностика на контрольном этапе	«Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришин
30	Диагностика на контрольном этапе	«Опросник Басса–Дарки»

Источник: разработано и составлено авторами.
Source: developed and compiled by the authors.

Таблица 3

Результаты обследования экспериментальной и контрольной группы
после педагогического эксперимента

Table 3

Results of the examination of the experimental and control groups after the pedagogical experiment

№ п/п	Тестовые задания	Экспериментальная группа, x_{cp}	Контрольная группа, x_{cp}	T	p
1	«Психометрический тест» К.Э. Сизора	13,9	11,8	3,23	<0,05
2	«Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришина	0,73	0,51	5,19	<0,05
3.1	«Опросник Басса–Дарки»: а) агрессивность	18,6	20	2,36	<0,05
3.2	б) враждебность	7,6	9,4	4,55	<0,05

Примечание: x_{cp} – среднее арифметическое; T – критерий Уилкоксона; p – степень достоверности.

Источник: рассчитано авторами.
Source: calculated by the authors.

- наглядные методы (организация наблюдений);
- практические методы (дидактические тесты, сюжетно-ролевые игры) [18, с. 83].

Проводимые мероприятия в рамках занятий АФК, где приобретаются навыки общения со сверстниками, помогают преодолевать барьеры в социализации, вовлекая учащихся в социальную жизнь. Подростки приобретают знания о: нормах человеческих эмоций; способах их выражения вербальным и невербальным путем; межличностных отношениях с окружающими и о том, как бороться с негативными эмоциями [19 с. 74; 20, с. 169; 21, с. 211].

После проведения педагогического эксперимента было осуществлено итоговое диагностическое исследование в экспериментальной и контрольной группах (табл. 3).

Данные исследования, представленные в табл. 3, позволили провести следующие сравнительные характеристики результатов:

- по тесту «Психометрический тест» К.Э. Сизора у экспериментальной группы показатель достоверно выше ($p < 0,05$) по отношению к контрольной группе на 2,1 единицы;
- по тесту «Оценка коммуникативных склонностей» Б.А. Федоришина у экспериментальной группы показатель достоверно выше ($p < 0,05$) по отношению к контрольной группе на 0,22 единицы;
- по тесту «Опросник Басса–Дарки» (агрессивность) у экспериментальной группы

показатель достоверно выше ($p < 0,05$) по отношению к контрольной группе на 1,4 единицы;

- по тесту «Опросник Басса–Дарки» (враждебность) у экспериментальной группы показатель достоверно выше ($p < 0,05$) по отношению к контрольной группе на 1,8 единицы.

ВЫВОДЫ

1. Перед проведением педагогического эксперимента было осуществлено диагностическое исследование в экспериментальной и контрольной группах. На основе полученных данных достоверных различий ($p > 0,05$) не выявлено.

2. Проведение коррекционно-развивающих мероприятий в рамках занятий АФК оказало положительное влияние на развитие коммуникативных способностей подростков. В экспериментальной группе достоверно улучшились средние показатели по методикам: «Психометрический тест» (T -критерий Уилкоксона = 3,23); «Оценка коммуникативных склонностей» (T -критерий Уилкоксона = 5,19); «Опросник Басса–Дарки» (T -критерий Уилкоксона = 2,36).

Таким образом, внедрение в программу занятий АФК разработанных коррекционно-образовательных мероприятий способствует повышению уровня социальной адаптации подростков 14–15 лет с умственной отсталостью легкой степени.

Список источников

1. Ванчурова К.Н. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Студенческая наука и XXI век. 2022. Т. 19. № 1-2 (22). С. 40-43. <https://elibrary.ru/crdafr>
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Что является наиболее важным в воспитании в семье ребенка с детским церебральным параличом? // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 3. С. 55-63.
3. Валиева Р.Н., Лапина Л.М. Особенности психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением интеллекта в условиях реабилитационного центра // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2021. № 4. С. 294-298. <https://elibrary.ru/sqbbtn>
4. Солодовникова О.С. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с нарушением интеллекта // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2019. № 12 (40). С. 146-151. <https://elibrary.ru/ordfni>

5. Щурова И.Н. Исследование сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Символ науки: международный научный журнал. 2020. № 11. С. 160-162. <https://elibrary.ru/skbjdx>
6. Тасаева Д.О., Кормушина Н.Г. Особенности социально-психологической адаптации подростков с умственной отсталостью // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 35. С. 69-74. <https://elibrary.ru/ymfidh>
7. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степени умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2008. № 1 (25). С. 5-13.
8. Стребелева Е.А., Кинаш Е.А. Помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе консультирования // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2021. С. 3-11. <https://doi.org/10.20323/978-5-00089-474-3-2021-3-11>, <https://elibrary.ru/uhlfyf>
9. Спаривая А.Д. Особенности школьной адаптации обучающихся с легкой умственной отсталостью // Инновационная наука. 2018. № 4. С. 171-175. <https://elibrary.ru/tivxoj>
10. Шаповалова О.Е. Изучение операционной стороны мышления младших школьников с нарушением интеллекта // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 8 (122). С. 1-4. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.1>, <https://elibrary.ru/grtnpk>
11. Толкачевская В.Ю. Результаты всестороннего осмотра детей и подростков в 14 детских домах Нижнего Новгорода Нижегородской профилактической лабораторией // Школа и жизнь. 1928. № 10. С. 20-26.
12. Котова М.С., Голубь О.В. Гендерные и возрастные особенности социальной адаптации у подростков с нарушением интеллекта // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2021. № 2 (25). С. 40-42. <https://elibrary.ru/dyzcwd>
13. Шевырева Е.Г. Особенности эмоционального интеллекта подростков с сенсорными нарушениями // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2020. Т. 3. № 1. С. 59-72. <https://elibrary.ru/ikojwk>
14. Щетинина Е.Б. Изучение проявлений личностных нравственных качеств у подростков с нарушением интеллекта // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2013. № 4 (58). С. 91-96. <https://elibrary.ru/vkuzdf>
15. Васин А.Г., Васина Ю.М. Изучение особенностей нарушений памяти у детей подросткового возраста с умственной отсталостью // Глобальный научный потенциал. 2023. Т. 1. № 12 (153). С. 72-74. <https://elibrary.ru/sbvlue>
16. Магомедшарипова Е.Д. Агрессия и измерение агрессивности по методике Басса-Дарки // Мировая наука. 2020. № 3 (36). С. 322-325. <https://elibrary.ru/divihr>
17. Уфимцева Л.П., Сафонова Л.М. Педагогические средства обеспечения социальной адаптации подростков с выраженной степенью умственной отсталости // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2009. № 1. С. 52-58. <https://elibrary.ru/kjvwph>
18. Кашина А.В., Мальцева И.С. Профессионально-ориентированный подход в физическом воспитании обучающихся с легкой степенью нарушения интеллекта // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2021. Т. 16. № 3. С. 80-84. <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2021-16-3-80-84>, <https://elibrary.ru/wxviuh>
19. Медведева Е.А., Кудринская М.В. Изучение представлений подростков с нарушением интеллекта о категории добра и зла с помощью искусства // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-3. С. 72-75. <https://elibrary.ru/ztqnjl>
20. Желтова А.В. Особенности нравственного развития детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (анализ литературы) // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сб. ст. 7 Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2024. С. 169-172. <https://elibrary.ru/lckgzw>
21. Кичигина Я.Н. Коррекционно-педагогическая работа по формированию межличностных отношений у подростков с нарушением интеллекта через внеурочные формы деятельности // Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном и

специальном образовании: сб. материалов Всерос. науч.-образов. форума. Биробиджан, 2023. С. 209-214. <https://elibrary.ru/dgkynd>

References

1. Vanchurova K.N. (2022). Features of emotional intelligence in adolescents with severe and multiple developmental disorders. *Studencheskaya nauka i XXI vek*, vol. 19, no. 1-2 (22), pp. 40-43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/crdafr>
2. Mastyukova E.M., Moskovkina A.G. (2002). What is the most important thing in raising a child with cerebral palsy in a family? *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya = Education and Upbringing of Children with Disabilities*, no. 3, pp. 55-63.
3. Valieva R.N., Lapshina L.M. (2021). Features of psychological and pedagogical interaction of adolescents with intellectual disabilities in the conditions of a rehabilitation center. *Spetsial'noe obrazovanie i sotsiokul'turnaya integratsiya = Special Education and Sociocultural Integration*, no. 4, pp. 294-298. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sqbbtn>
4. Solodovnikova O.S. (2019). Features of the emotional-volitional sphere in children with intellectual disabilities. *Skif. Voprosy studencheskoi nauki = Sciiff. Questions of Student Science*, no. 12 (40), pp. 146-151. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ordfni>
5. Shchurova I.N. (2020). The study of the formation of self-service skills in students with intellectual disabilities. *Simvol nauki: mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal = Symbol of Science: International Scientific Journal*, no. 11, pp. 160-162. (In Russ.) <https://elibrary.ru/skbjdx>
6. Tasaeva D.O., Kormushina N.G. (2017). Features of socio-psychological adaptation of adolescents with mental retardation. *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept"*, vol. 35, pp. 69-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymfidh>
7. Zabramnaya S.D., Isaeva T.N. (2008). Some psychological and pedagogical indicators of the differentiation of degrees of mental retardation in children at the initial stage of schooling. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika = Remedial Education: Theory and Practice*, no. 1 (25), pp. 5-13. (In Russ.)
8. Strebeleva E.A., Kinash E.A. (2021). Assistance to parents of children with disabilities in the process of counseling. *Sbornik nauchnykh statei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Osobyi rebenok: Obuchenie, vospitanie, razvitie» = Collection of Scientific Articles of International Scientific and Practical Conference "Special Child: Education, Upbringing, Development"*. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ., pp. 3-11. (In Russ.) <https://doi.org/10.20323/978-5-00089-474-3-2021-3-11>, <https://elibrary.ru/uhlfye>
9. Sparivaya A.D. (2018). Features of school adaptation of students with mild mental retardation. *Innovatsionnaya nauka = Innovation Science*, no. 4, pp. 171-175. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tivxoj>
10. Shapovalova O.E. (2022). The study of the operating side of thinking in intellectually impaired junior schoolchildren. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 8 (122), pp. 1-4. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.122.1>, <https://elibrary.ru/grtnpk>
11. Tolkachevskaya V.Yu. (1928). The results of a comprehensive examination of children and adolescents in 14 orphanages in Nizhny Novgorod by the Nizhny Novgorod Preventive Laboratory. *Shkola i Zhizn'*, no. 10, pp. 20-26. (In Russ.)
12. Kotova M.S., Golub' O.V. (2021). Gender and age-related features of social adaptation in adolescents with intellectual disabilities. *Dukhovnaya Situatsiya Vremeni. Rossiya XXI vek*, no. 2 (25), pp. 40-42. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dyzcwd>
13. Shevyreva E.G. (2020). Features of emotional intelligence of teenagers with sensor disorders. *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya = Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, vol. 3, no. 1, pp. 59-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ikojwk>
14. Shchetina E.B. (2013). Studying the manifestations of personal moral qualities in adolescents with intellectual disabilities. *Korreksionnaya pedagogika: teoriya i praktika = Remedial Education: Theory and Practice*, no. 4 (58), pp. 91-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vkuzdf>
15. Vasin A.G., Vasina Yu.M. (2023). Studying the features of memory impairments in adolescent children with mental retardation. *Global'nyi nauchnyi potentsial = Global Scientific Potential*, vol. 1, no. 12 (153), pp. 72-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sbvluue>

16. Magomedsharipova E.D. (2020). Aggression and aggression measurement according to the Bass–Darki method. *Mirovaya nauka = World Science*, no. 3 (36), pp. 322-325. (In Russ.) <https://elibrary.ru/divihr>
17. Ufimtseva L.P., Safonova L.M. (2009). Pedagogical means of maintenance of social adaptation of teenagers with the expressed degree of intellectual backwardness. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU) = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Bulletin KSPU)*, no. 1, pp. 52-58. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kjvwph>
18. Kashina A.V., Mal'tseva I.S. (2021). Profession-oriented approach in physical education of students with a mild degree of intellectual disability. *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoi kul'tury i sporta = Russian Journal of Physical Education and Sport*, vol. 16, no. 3, pp. 80-84. (In Russ.) <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2021-16-3-80-84>, <https://elibrary.ru/wxviuh>
19. Medvedeva E.A., Kudrinskaya M.V. (2019). The study of the representations of adolescents with intellectual disabilities about good and evil through art. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65-3, pp. 72-75. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ztqnjl>
20. Zheltova A.V. (2024). Features of the moral development of preschool children with autism spectrum disorders (literature analysis). *Sbornik statei 7 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Obrazovanie, vospitanie i pedagogika: traditsii, opyt, innovatsii» = Collection of Articles of 7th International Scientific and Practical Conference "Education, Upbringing and Pedagogy: Traditions, Experience, Innovations"*. Penza, pp. 169-172. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lckgzv>
21. Kichigina Ya.N. (2023). Correctional and pedagogical work on the formation of interpersonal relationships in adolescents with intellectual disabilities through. *Sbornik materialov Vserossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma «Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom i spetsial'nom obrazovanii» = Proceedings of All-Russian Scientific and Educational Forum "Psychological and Pedagogical Support of Persons with Disabilities in Inclusive and Special Education"*. Birobidzhan, pp. 209-214. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dgkynd>

Информация об авторах

Бегидова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-4616-5380>
begidova@yandex.ru

Малыш Елена Юрьевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3723-6466>
mey79@mail.ru

Поступила в редакцию 22.05.2024

Получена после доработки 28.08.2024

Принята к публикации 12.09.2024

Information about the authors

Tamara P. Begidova, Cand. Sci. (Education), Professor, Professor of Theory and Methodology of Adaptive Physical Culture Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-4616-5380>
begidova@yandex.ru

Elena Y. Malysh, Cand. Sci. (Medicine), Associate Professor of Theory and Methodology of Adaptive Physical Culture Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3723-6466>
mey79@mail.ru

Received 22.05.2024

Revised 28.08.2024

Accepted 12.09.2024

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья

УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1069-1077>



Франкоязычная переводная книга России второй трети XVIII века: особенности репертуара и значение для книжной культуры

Алексей Геннадьевич Топильский 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
a-topil@yandex.ru

Актуальность. Начало процессу взаимодействия русской и французской книжных культур положила эпоха европеизации Петра I. Российский самодержец неустанно стремился вывести свою страну в число передовых стран мира, сгладить разницу между Россией и Западом. Главным проводником передовых устремлений реформатора должно было стать дворянство – самый образованный слой тогдашнего общества. Цель исследования – изучение значения для российской книжной культуры франкоязычной переводной книги второй трети XVIII века.

Материалы и методы. В качестве методов исследования следует отметить сравнительно-исторический метод, позволивший установить соотношение роли французской литературы в распространении печатной продукции в Российской империи. Важную роль в исследовании сыграло применение метода компаративного анализа, благодаря которому удалось комплексно изучить роль иностранной литературы в процессе книготорговли в Российской империи XVIII века.

Результаты исследования. Включение в издательский перечень того или иного произведения обуславливалось запросом общества, что позволяет говорить о развитости книжной культуры России второй четверти XVIII века. Для того чтобы лучше уловить настроение читателей, специалисты Академии наук выясняли мнение об изданиях у специалистов.

Выводы. К середине XVIII века Академия наук подготовила переводы ценных трактатов по истории, литературе, математике, психологии и педагогике, обогатив русскую книжную культуру передовыми европейскими бестселлерами. Данный период деятельности Академии следует расценить как новый этап развития книгопечатания в России, создавший существенные предпосылки для бурного подъема интереса к французской культуре во второй половине XVIII столетия.

Ключевые слова: Российская империя, культура чтения, дворянство, Просвещение, модернизация, Академия наук, библиотеки

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (Проект № 22-28-01964).

Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Топильский А.Г. Франкоязычная переводная книга России второй трети XVIII века: особенности репертуара и значение для книжной культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1069-1077. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1069-1077>

NATIONAL HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1069-1077>

The French-language translated book of Russia of the second third of the 18th century: features of the repertoire and importance for book culture

Aleksey G. Topilsky 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

a-topil@yandex.ru

Importance. The beginning of the process of interaction between Russian and French book cultures was laid by the era of the Europeanisation of Peter I. The Russian autocrat tirelessly sought to bring his country among the leading countries of the world, to smooth out the difference between Russia and the West. The nobility, the most educated stratum of society at that time, was to become the main conductor of the reformer's advanced aspirations. The aim of the research is to study the significance for the Russian book culture of the French-language translated book of the second third of the 18th century.

Materials and Methods. The comparative historical method makes it possible to establish the correlation of the role of French literature in the distribution of printed materials in the Russian Empire. The use of the comparative analysis method, which made it possible to comprehensively study the role of foreign literature in the bookselling process in the Russian Empire of the 18th century, plays an important role in the study.

Results and Discussion. The inclusion of a work in the publishing list was conditioned by the community demand, which allows us to speak about the development of the book culture of Russia in the second quarter of the 18th century. In order to capture readers' mood better, the specialists of the Academy of Sciences found out the specialists' opinion about publications.

Conclusion. By the middle of the 18th century, the Academy of Sciences had prepared translations of valuable treatises on history, literature, mathematics, psychology and pedagogy, enriching Russian book culture with advanced European bestsellers. This period of the Academy's activity should be regarded as a new stage in the development of book printing in Russia, which created significant prerequisites for the rapid rise of interest in French culture in the second half of the 18th century.

Keywords: Russian Empire, reading culture, nobility, Enlightenment, modernization, Science Academy, libraries

Acknowledgements and Funding. The research was carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (Project no. 22-28-01964).

There is no funding of the work.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Topilsky, A.G. (2024). The French-language translated book of Russia of the second third of the 18th century: features of the repertoire and importance for book culture. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1069-1077. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1069-1077>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Начало процессу взаимодействия русской и французской книжных культур положила эпоха европеизации Петра I. Российский самодержец неустанно стремился вывести свою страну в число передовых стран мира, сгладить разницу между Россией и Западом. Главным проводником передовых устремлений реформатора должно было стать дворянство – самый образованный слой тогдашнего общества. Готовность и желание русского высшего сословия усваивать французскую культуру и язык получило название «галломания», к середине XVIII века превратившееся в важный фактор взаимоотношений двух стран [1, с. 3]. Исходя из этого, целью исследования является рассмотрение вопроса значения франкоязычной переводной книги для русской культуры второй трети XVIII века.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В качестве методов исследования следует отметить сравнительно-исторический метод, позволивший установить соотношение роли французской литературы в распространении печатной продукции в Российской империи. Важную роль в исследовании сыграло применение метода компаративного анализа, благодаря которому удалось комплексно изучить роль иностранной литературы в процессе книготорговли в Российской империи XVIII века. Метод количественного анализа дал представление о динамике распространения книг – как в Санкт-Петербурге и Москве, так и в провинции.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Смерть Петра I не прервала интерес русской публики к французской книге. Серьезную роль в подготовке к изданию новой иностранной печати по-прежнему играла библиотека Академии наук, продолжавшая снабжать читателей франкоязычной литературой [2]. На протяжении 1730–1750 гг. в России были напечатаны 18 наименований французской литературы, среди которых выделялись политические, правовые, исторические труды (4 наименования), монографии по философии, этики, педагогике (3 издания), художественная литература (6 изданий), материалы по военному делу (12 изданий), астрономии (1 издание), математике (1 издание). Такой издательский репертуар свидетельствует об интересе русского читателя к литературе разных жанров и направлений [3, с. 87].

Включение в издательский перечень того или иного произведения обуславливалось запросом общества, что позволяет говорить о развитости книжной культуры России второй четверти XVIII века. Для того чтобы лучше уловить настроение читателей, специалисты Академии наук выясняли мнение об изданиях у специалистов. Так, в разное время экспертную оценку изданиям типографии выносили русский резидент в Константинополе И.И. Неплюев, его сменщик А.А. Вешняков [4, с. 66]. Такой тщательный подход к планированию издательской деятельности позволял сотрудникам академии выпускать на отечественный книжный рынок качественные европейские сочинения.

Серьезная экспертиза произведений, учет разных пожеланий и мнений читателей способствовали подготовке книг разных жанров и направлений. Особенно тщательно отбирались произведения исторического и

общественно-политического звучания. Среди прочих для русского читателя были выпущены известные в Европе «Древняя история» Ш. Роллена, «Военное состояние Оттоманской империи» Л.Ф. Марсильи, «Известия о двух возмущениях, случившихся в Константинополе» и «Описания о Японе» Ж.-Б. Тавернье. Их переводчиком стал сотрудник академии наук В.К. Тредиаковский, в обязанности которого была включена задача «переводить с французского на русский язык все, что ему дастся» [5, с. 43]. В результате он обогатил российскую книжную культуру качественными европейскими произведениями, многократно переиздававшимися в последующем. Так, подготовленная им «Древняя история» без изменений издавалась академией с 1749 по 1762 г.

Все напечатанные труды, хотя и не дошли дальше добротной компиляции, легко воспринимались читателями из-за доступного слова, стиля и манеры изложения. На это указывали и сами специалисты Академии. В предисловии к книге «Описание о Японе» Ж.-Б. Тавернье переводчик пояснил: «Сие описание острова Япона находится в “Taverniers Voyages”, которое не для того избрано, будто бы никаких других известий о Японе не было, но наипаче для того, что оно коротко, да при том же еще и хорошо и, следовательно, Вам в пропитании скуки не учинит» [3, с. 88]. Это же относится и к другим работам, подготовленным к печати в академической типографии.

Среди французской художественной литературы, изданной Академией наук во второй четверти XVIII века, стоит выделить «Езду в остров любви» П. Тальмана и «Похождение Телемаха» Фенелона. Данные произведения были широко известны европейскому читателю еще в начале XVIII века, после перевода В.К. Тредиаковского их узнали и в России [6]. Их появление на отечественном книжном рынке, безусловно, обогатило книжную культуру российских букинистов, впервые познакомившихся с мировыми шедеврами на русском языке.

В.К. Тредиаковский стремился максимально просто донести для русских читателей смыслы повествования П. Тальмана. При этом подготовка текста перевода была невероятно сложной задачей. Дело в том, что «Езда в остров любви» стала первым трудом, который по-светски (без привычной аскетики) переосмысливал христианские мотивы. Понимая сложность перевода, в предисловии к произведению В.К. Тредиаковский писал: «На меня, прошу вас покорно, не извольте погневаться (буде вы еще глубокословныя держитесь славянщины), что я оную не славянским языком перевел, но почти самым простым русским словом, то есть каковым мы меж собой говорим» [7, с. 45]. Свою работу переводчик выполнил настолько блистательно, что Ю.М. Лотман называл «Езду» «единственным романом» XVIII века, имея в виду доступность и чувственность этого произведения [6, с. 27].

Значительный читательский интерес в России вызвал перевод «Похождение Телемаха» Фенелона. Для европейского читателя этот роман был презентован еще в 1699 г. и долгое время занимал лидирующие позиции на книжном рынке Европы. В России эту книгу не жаловали по политическим причинам. По мнению Л.И. Сазоновой, «изображение в книге системы идеального монархического правления, рассуждения в романе о благе государя и государства не соответствовали действительной жизни России, приобретаемая в тех условиях явно критическое звучание. Кроме того, очень современна для России была и критика <...> монархов, употреблявших свою власть во зло своему народу и в результате попавших в Тартар» [8, с. 124]. Лишь в 1747 г. по личному приказу Елизаветы Петровны А.Ф. Хрущевым был выполнен подстрочник знаменитого труда. Однако, по мнению современников, данный перевод не отличался легкостью языка, а напротив, был сух и официален. Об этом писал,

в том числе, В.К. Тредиаковский в «Предъизъяснении к Тилемахиде»¹.

Популярность французской книги в России вполне естественно определялась значимостью французского языка как языка мировой художественной культуры. По мнению И.Е. Баренбаум, «французский язык использовался как посредник в ознакомлении русского читателя с произведениями европейской художественной литературы». Так, именно с французского был осуществлен первый отечественный перевод «Потерянного рая» Дж. Мильтона, выполненный в 1745 г. А.Г. Строгановым. Аналогичным образом русские читатели познакомились с трагедией А.П. Сумарокова «Гамлет» (1748 г.), подготовленной благодаря французскому пересказу сочинения П.-С. маркиза Де-Лапласа [3, с. 90].

Новым явлением для отечественного книжного рынка середины XVIII века стала выход переводных трудов по проблемам воспитания и морали. Знаковым произведением стала «Истинная политика знатных и благородных особ», переведенная для русского читателя В.К. Тредиаковским. Произведение выражало этику настоящего дворянина, философски объясняла его первенствующее значение в жизни государства. В частности, утверждалось, что «Знатные и благородные особы обыкновенно имеют больше разума и просвещенного познания, нежели подлые незнатные люди». Именно поэтому «дворянство выше почитаются подлых, сие бывает для того понеже полагают, что они имеют достойные дарования своей высокой породы»². При этом автор давалась отрицательная характеристика дуэлей, ставших сильно популярными в России в середине XVIII века. Рассматривая кодекс чести высшего сословия, автор предупреждал, что благородные особы, участвующие в поединках, «теряли все свое добро, и вынуждены были

былути из государства... разлучиться от всех своих любезных». В результате они не только «отдавалина щастие свою жизнь, но и погубляли свою душу»³. Новые идеи пришлись по вкусу русским читателям. Об этом свидетельствует число переизданий (2-е издание вышло в 1745 г., 3-е – в 1765 г., 4-е – в 1787 г.).

Схожим по звучанию было издание «Придворный человек» Б. Грасиан-и-Моралеса, переведенное секретарем канцелярии Академии наук С.С. Волчковым. Книга состоит из афоризмов, взывающих к достоинству, правде и дворянской чести. В частности, пропагандировался нравственный образ власти («Государь иначе любим быть не может, ежели подданных своих не любит»), рассказывалось о пользе мудрости («Мудрец применяется ко времени»; «Уметь жить в нынешних веках главное искусство»), предостерегалось от правдолюбства (правда приносит ненависть)⁴. Как и многие другие переводные книги академической типографии, сочинение Б. Грасиан-и-Моралеса вышло на российский книжный рынок с опозданием. Оригинал увидел свет в 1702 г., его отечественный перевод был подготовлен в 1739 г.

Одним из самых важных и знаковых зарубежных произведений, напечатанных в академической типографии в первой половине XVIII века, стал европейский бестселлер Б. Ле Бовье де Фонтенеля «Разговоры о множестве миров». Перевод и примечания к данному произведению выполнил русский поэт, дипломат, активный участник реформ Петра I А.Д. Кантемир.

У русского перевода «Разговоров...» очень сложная судьба. Его черновик был подготовлен в 1728 г., однако, печать произведения затягивалась из-за ограниченного

³ Там же. С. 55.

⁴ Грасиан-и-Моралес Б. Грациан Придворной человек / с французского на российский язык переведен канцелярии Академии наук секретарем Сергеем Волчковым. А напечатана сия книга по всевысочайшему повелению и во второе лето Богом хранимой державы ... государыни Елисаветы Петровны. Спб.: при Императ. Акад. наук, 1742. С. 56.

бюджета. Только осенью 1731 г. учитель А.Д. Кантемира академик Х. Гросс обратился в Академию с предложением опубликовать рукопись. На полученное предложение начальник академической канцелярии Шумахер ответил следующим образом: «Если князю Кантемиру будет угодно переслать мне свой перевод книги Фонтенеля “De la Pluralité des Mondes”, то я тотчас же озабочусь о печатании. Только я бы предварительно желал знать, одобрил ли это его графское сиятельство (граф Остерман), а также его преосвященство архиепископ (Феофан Прокопович), потому что книга такого содержания, что ее нельзя печатать без министерского разрешения» [5, с. 215]. Таким образом, Шумахер потребовал сразу две рецензии – духовной и светской, что, естественно, сильно затрудняло дело. Только в 1738 г. А.Д. Кантемиру удалось получить окончательно разрешение на печать.

Выход произведения всколыхнул русское общество. Адресуя свой перевод широкому читателю («чаял нашему народу некую услугу показать, переводом ее на русский язык»)⁵, А. Кантемир просто и доступно рассказал о гелиоцентрической модели мироздания, а также о возможности жизни на иных планетах. Неудивительно, что печать книги вызвала резкое недовольство духовных властей. Согласно распоряжению 1756 г., «книгу о множестве миров Фонтенеля, переведенную... князем Кантемиром», надлежало «везде отобрать и прислать в Синод». Делалось это, дабы «никто отнюдь ничего писать и печатать не мог как о множестве миров, так и о всем другом, вере святой противном и с честными нравами несогласном»⁶. Однако какого-либо светского запрещения перевода А.Д. Кантемира не последовало, а ее копии в рукописном виде стали популярны по всей

стране [9, с. 13]. Необычайная популярность издания среди российских читателей обусловила выход второго издания в 1761 г.

Значительный интерес представляют переводные издания академической типографии по военным наукам. В условиях бесконечных военных конфликтов России в первой половине XVIII века и актуальности службы, как базового занятия дворянства, тиражирование произведений военной тематики было лишь вопросом времени. Эти издания обосновывали важность повышения обороноспособности России, необходимость укрепления военно-морских и сухопутных сил страны.

Центральное место в армейском репертуаре академии наук отведено изданию «Мемории, или записки артиллерийские...» П. Сюрирея де Сен-Реми. Первый перевод этого произведения был выполнен еще по велению Петра I, однако, множество лексических и грамматических ошибок заставило В.К. Тредиаковского подготовить новый вариант издания. В 1732–1733 гг. рукопись была передана в типографию для печати «к пользе артиллерийских армейских офицеров» [3, с. 93]. Содержание произведения было рассчитано на узкопрофильных специалистов. Это понятно по наличию аннотации, которая сразу давала читателю представление о содержании произведения: «Мемории или записки артиллерийския. В которых описаны мортиры, петарды, допельгакены, мушкеты, фузеи, и все что принадлежит ко всем сим оружиям, бомбы, каркасы и гранаты, и проч. Литье пушек, дело селитры и пороху; мосты, мины, кареты и телеги; и лошади, и генерально все, что касается до артиллерии. Так на море, как на сухом пути. Разноряжение магазинов, сочинение нарядов, и расположение их во время баталии. Способ оборонять крепости, и должность офицерская и роч.»⁷. Кроме того, книга была дополнена многочисленными гравюрами с изображением военных крепостей и разных воору-

⁵ Фонтенель Бернар Ле Бовье де. Разговоры о множестве миров господина Фонтенелла Парижской академии наук секретаря. Спб.: При Имп. Акад. наук, 1740. С. 12.

⁶ Сводный каталог русской книги гражданской печати XVIII века. 1725–1800: в 5 т. Т. 1 / ред. кол.: И.П. Кондаков и др. М.: [б. и.], 1962. С. 313.

⁷ Сен-Реми Пьер Сюрирей де. Мемории, или записки артиллерийские: в 2 т. Спб.: В Имп. Акад. наук, 1733. Т. 2. С. 5.

жений, а для печати произведения был даже придуман специальный шрифт.

В 1744 г. в переводе И. Ремезова вышло еще одно издание военной тематики – «Книга об атаке и обороне крепостей...»). Автор монографии Себастьян Ле Претр де Вобан был выдающимся военным инженером, имел маршальское звание Французской империи. За свою жизнь он возвел не менее 33 фортов, усовершенствовал более 300 старых крепостей, являлся участником 53 осад и 104 стычек [10, с. 3]. Подготовленный им труд стал одним из самых профессиональных сочинений по теории фортификации XVIII века. В книге есть гравюры, на которых с большой точностью изображены солдаты, показано оружие, интерьеры и экстерьеры оборонительных сооружений. Особенностью русского перевода «Книга об атаке» стало использование немецкого рукописного источника, который в свою очередь был взят с еще не изданных тетрадок самого Ле Претр де Вобана. В результате отечественное издание оказалось даже ближе к оригиналу, чем первая (голландская) печать данного труда [11, с. 12]. В то же время работа с рукописью наложила на подготовленный перевод свои особенности. В частности, ряд глав, носивших в первоиздании в рукописи самостоятельное значение, в голландской публикации были напечатаны вместе. Сам переводчик давал на этот счет поясняющий комментарий: «Таки в иных многих, отчего в числе глав сего перевода с означенным голандским изданием необходимо различно последовать долженствовало: не упоминая о многих и великих погрешениях в самых чертежах онаго издания, которыя произошли, может быть, от недовольного искусства копирователей»⁸. Трактат был отпечатан в России в количестве 510 экземпляров и служил настольной книгой для многих русских полководцев [12, с. 24, 25].

Среду других значимых изданий Академии наук можно отметить труд Я. Германа и

Ж.-Н. Делиля «Сокращение математическое ко употреблению его величества императора всея России». В предисловии к книге указано, что перевод с французского языка «выполнил академии наук толмач И. Горлицкий», а основное внимание к книге уделено «арифметике, геометрии и тригонометрии». При этом, несмотря на то, что авторы касались исключительно «вещей простейших и потребнейших в науках»⁹, выполнить подстрочник сложного математического учебника было непростым делом. Тем не менее, русский черновик был сделан профессионально, о чем свидетельствовала большая популярность этой книги в России.

Примечательно, что монографии Ж.-Н. Делиля фактически были запрещены в России. Дело в том, что он ставил под сомнение общепринятые христианские каноны, чем находил острую критику в среде российских государственных, общественных и церковных деятелей. Так, в 1728 г. в письме к Шумахеру секретарь Академии наук Ф. Гмелин сообщал, что некто из высокопоставленных чиновников «не находит нужным печатать русский перевод речей г. Делиля и Бернулли» [5, с. 147]. В результате долгое время задерживалось издание целого ряда книг Ж.-Н. Делиля, в том числе его знаменитой брошюры “Discours lû dans l’Assemblée publique de l’Académie des sciences par Mr. de L’Isle avec la réponse de Mr. Bernoulli” (Санкт-Петербург, 1728).

Среди книг по экономике, публикуемых Академией наук в середине XVIII века, выделяется «Лексикона о коммерции» Жак Савари де Брюлона. Первое французское издание этого сочинения (“Dictionnaire universel de commerce...”) вышло в Париже в 1723 г. и сразу завоевало признание у специалистов. В произведении большое внимание уделялось тонкостям работы на рынке, раскрывалась специфика французской таможни. Учитывая профессиональную ценность книги, Акаде-

⁸ Вобан Себастьян Ле Претр де. Книга об атаке и обороне крепостей. СПб.: при Императ. Акад. наук, 1744. С. 10.

⁹ Герман Я., Делиль Ж.-Н. Сокращение математическое ко употреблению его величества императора всея России: в 3 ч. СПб.: В тип. Акад. наук, 1728. Ч. 1. С. 10.

мий наук со всей серьезностью подошла к ее публикации. В 1746 г. «президент Коммерц-коллегии объявил Сенату, что коллегия поручила секретарю Академии наук Волчкову перевести экстракт из Савариева лексикона о коммерции с французского на русский язык». При этом часть сочинения была «уже и переведена, а остальное Волчков обещал сделать, только требует за такое многотрудное дело 500 рублей» [13, с. 56]. Несмотря на большую сумму гонорара, Коллегия указывала на пользу предполагаемого издания для «русского купечества в будущем», «ибо от книги могла произойти только государственная прибыль и слава России». В результате «означенный экстракт со всякою исправностью» было предложено «секретарю Волчкову перевести, и ему пятьсот рублей, ежели меньше не возьмет, выдать» [13, с. 56]. Публикация вышла из печати в 1747 г. При этом к произ-

ведению был приложен предметный реестр, составленный А.И. Богдановым [14, с. 114].

ВЫВОДЫ

К середине XVIII века Академия наук подготовила переводы ценных трактатов по истории, литературе, математике, психологии и педагогике, обогатив русскую книжную культуру передовыми европейскими бестселлерами. Данный период деятельности Академии следует расценить как новый этап развития книгопечатания в России, создавший существенные предпосылки для бурного подъема интереса к французской культуре во второй половине XVIII столетия. В то же время тематическое разнообразие подготовленной литературы свидетельствует о разнообразных читательских потребностях русских букинистов, создававших запрос на новую литературу.

Список источников

1. Токмакова Т.Н. Французская книга в частных коллекциях первой четверти XVIII века в России // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 1 (17). С. 3-11. <https://elibrary.ru/mkdwlu>
2. Копанев Н.А. Распространение иностранной книги в Петербурге в первой половине XVIII века (по материалам академических книготорговых каталогов) // Русские книги и библиотеки в XVI – первой половине XIX века: сб. науч. тр. Л.: Библиотека Академии наук, 1983. С. 38-53. <https://elibrary.ru/xaxapx>
3. Книга в России до середины XIX века / под ред. А.А. Сидорова, С.П. Луппова. Л.: Наука, 1978. 320 с. <https://elibrary.ru/vyovzt>
4. Пекарский П.П. Наука и литература в России при Петре Великом: в 2 т. СПб.: Изд. Т-ва «Общественная польза», 1862. Т. 1: Введение в историю просвещения в России XVIII столетия. 596 с.
5. Пекарский П.П. История Императорской Академии наук в Петербурге: в 2 т. СПб., 1873. Т. 2. 1043 с.
6. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Таллинн: Александра, 1992. Т. 2: Статьи по истории русской литературы XVIII – первой половины XIX века. 478 с.
7. Русские писатели о переводе: XVIII–XX вв. / под ред. Ю.Д. Левина, А.В. Федорова. Л.: Сов. писатель, 1960. 696 с.
8. Сазонова Л.И. Переводная художественная проза в России 30–60-х годов XVIII века // Русский и западноевропейский классицизм: проза. М.: Наука, 1982. С. 115-138. <https://elibrary.ru/vqzbvf>
9. Александров Л.Г. Научно-художественная космология Бертрана Фонтенеля и русская поэзия эпохи Просвещения // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 30 (168). С. 10-14. <https://elibrary.ru/kwyeld>
10. Славнитский Н.Р. Осадные операции русских войск в годы Северной войны // Военно-исторический журнал. 2010. № 1. С. 3-8. <https://elibrary.ru/kzmoud>
11. Шемелина Д.С. Вобан и Россия // Academia. Архитектура и строительство. 2008. № 4. С. 11-17. <https://elibrary.ru/tkzhpn>
12. Быкова Т.А. Описание изданий гражданской печати: 1708 – январь 1725 г. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1955. 627 с.

13. Соловьев С.М. История России с древнейших времен: в 29 т. Т. 21. Спб.: Изд. Т-ва «Общественная польза», 1879. 300 с.
14. Кобленц И.Н. Андрей Иванович Богданов. 1692–1766: из прошлого русской исторической науки и книговедения. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. 214 с.

References

1. Tokmakova T.N. (2011). French book in private collections of the first quarter of the 18th century in Russia. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki = University Proceedings. Volga Region. Humanities*, no. 1 (17), pp. 3-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mkdwlu>
2. Kopanev N.A. (1983). Distribution of foreign books in Saint Petersburg in the first half of the 18th century (based on the materials of academic bookselling catalogs). *Sbornik nauchnykh trudov «Russkie knigi i biblioteki v XVI – pervoi polovine XIX veka» = Collection of Scientific Papers “Russian Books and Libraries in the 16th – First Half of the 19th Century”*. Leningrad, Biblioteka Akademii nauk Publ., pp. 38-53. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xaxapx>
3. Sidorov A.A., Luppov S.P. (eds.). (1978). *Kniga v Rossii do serediny XIX veka*. Leningrad, Nauka Publ., 320 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vyovzt>
4. Pekarskii P.P. (1862). *Nauka i literatura v Rossii pri Petre Velikom: in 2 vols*. St. Petersburg, Partnership “Obshchestvennaya pol’za” Publ., vol. 1: Vvedenie v istoriyu prosveshcheniya v Rossii XVIII stoletiya, 596 p. (In Russ.)
5. Pekarskii P.P. (1873). *Istoriya Imperatorskoi Akademii nauk v Peterburge: in 2 vols*. St. Petersburg, vol. 2, 1043 p. (In Russ.)
6. Lotman Yu.M. (1992). *Izbrannye stat’i: in 3 vols*. Tallinn, Aleksandra Publ., vol. 2: Stat’i po istorii russkoi literatury XVIII – pervoi poloviny XIX veka, 478 p. (In Russ.)
7. Levin Yu.D., Fedorov A.V. (eds.). (1960). *Russkie pisateli o perevode: XVIII–XX vv*. Leningrad, Sovetskii pisatel’ Publ., 696 p. (In Russ.)
8. Sazonova L.I. (1982). Translated fiction in Russia in the 30–60s of the 18th century. In: *Russkii i zapadnoevropeiskii klassitsizm: proza*. Moscow, Nauka Publ., pp. 115-138. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vqzbfv>
9. Aleksandrov L.G. (2009). Bernard Fontenelle’s science fiction cosmology and Russian poetry of the Enlightenment. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 30 (168), pp. 10-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kwyeld>
10. Slavnitskii N.R. (2010). Siege operations of Russian forces during the Great Northern War. *Voenno-istoricheskii zhurnal = Military History Magazine*, no. 1, pp. 3-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kzmoud>
11. Shemelina D.S. (2008). Vauban and Russia. *Academia. Arkhitektura i stroitel’sтво = Academia. Architecture and Construction*, no. 4, pp. 11-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tkzhpn>
12. Bykova T.A. (1955). *Opisanie izdanii grazhdanskoi pechati: 1708 – yanvar’ 1725 g*. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 627 p. (In Russ.)
13. Solov’ev S.M. (1879). *Istoriya Rossii s drevneishikh vremen: in 29 vols. Vol. 21*. St. Petersburg, Partnership “Obshchestvennaya pol’za” Publ., 300 p. (In Russ.)
14. Koblents I.N. (1958). *Andrei Ivanovich Bogdanov. 1692–1766: iz proshlogo russkoi istoricheskoi nauki i knigovedeniya*. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 214 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>
a-topil@yandex.ru

Поступила в редакцию 24.11.2023
Одобрена после рецензирования 16.02.2024
Принята к публикации 13.03.2024

Information about the author

Aleksey G. Topilsky, Cand. Sci. (History), Associate Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>
a-topil@yandex.ru

Received 24.11.2023
Approved 16.02.2024
Accepted 13.03.2024

Научная статья
УДК 93/94:908

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1078-1086>



Цензурная работа Агитпропа в прессе Верхней Волги в 1920-х гг.

Антон Владимирович Ассонов 

ГПОУ ЯО «Ярославский градостроительный колледж»
150040, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Чайковского, 55
assonov@internet.ru

Актуальность. Рассмотрена цензура периодических изданий Верхневолжского региона в годы нэпа. Исследование советской пропаганды остается актуальным в контексте изучения истории СССР, политической коммуникации и массовых медиа. В том числе и в современной России имеется запрос формирования культурного уровня с использованием массмедиа, в реализации которого может помочь опыт столетней давности. Целью исследования является изучение механизма реализации цензурной политики Советского государства в регионе Верхней Волги на примере работы Агитпропа.

Материалы и методы. Исследование основано на документах Российского государственного архива социально-политической истории. Архивные документы впервые вводятся в научный оборот. Используются методы системного анализа, принципы историзма и научной объективности.

Результаты исследования. Стране требовались срочные и достаточно глубокие культурные перемены, и сделать это было необходимо не только методами борьбы с неграмотностью, но и пропагандой, в том числе в периодической печати. Газеты – дешевый и простой способ распространения информации, но в малограмотной стране использовать его не очень просто. С данным явлением и пришлось иметь дело агитационно-пропагандистскому отделу партии.

Выводы. Сформулированы выводы о существенном вмешательстве Агитпропотдела в региональную периодику с целью формирования идеологически верного понимания мира и политической ситуации в стране.

Ключевые слова: Агитпроп, периодическая печать, региональная печать, Советская Россия, идеология, цензура, культурная революция

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ассонов А.В. Цензурная работа Агитпропа в прессе Верхней Волги в 1920-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1078-1086. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1078-1086>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1078-1086>

Censorship of Agitprop in the Upper Volga press in the 1920s

Anton V. Assonov 

Yaroslavl Urban Planning College

55 Tchaikovsky St., Yaroslavl, 150040, Russian Federation

assonov@internet.ru

Importance. The censorship of periodicals in the Upper Volga region during the New Economic Policy years is considered. The research of Soviet propaganda remains relevant in the context of studying the history of the USSR, political communication and mass media. Even in modern Russia, there is a request for the development of a cultural level using the mass media, in the implementation of which the experience of a century ago can help. The purpose of the research is to examine the mechanism for implementing the censorship policy of the Soviet state in the Upper Volga region using the example of the work of agitprop.

Materials and Methods. Methods of system analysis, principles of historicism and scientific objectivity are used. The archival materials stored in the Russian State Archive of Socio-Political History are used.

Results and Discussion. The country needed urgent and fairly profound cultural changes, and this had to be done not only by methods of combating illiteracy, but also by propaganda, including in the periodical press. Newspapers are a cheap and easy way to disseminate information, but in an illiterate country it is not very easy to use. The party's propaganda department had to deal with this phenomenon.

Conclusion. Conclusions about the significant intervention of the Agitprop department in regional periodicals in order to form an ideologically correct understanding of the world and the political situation in the country are formulated.

Keywords: Agitprop, periodicals, regional press, Soviet Russia, ideology, censorship, cultural revolution

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Assonov, A.V. (2024). Censorship of Agitprop in the Upper Volga press in the 1920s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1078-1086. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1078-1086>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Свобода слова – это всегда краеугольный камень всех обществ. В условиях развития современного мира данная тема все еще является актуальной и все больше она выходит на первые места в обсуждении проблем динамики общества. Также вкупе со свободой слова идет и свобода печати.

Цензуре посвящено огромное количество научных и научно-популярных работ, которые рассматривают ее как в конкретном моменте времени, так и в динамике. Отечественная историография цензуры берет свой отсчет с 1991 г., так как даже попытки исследований в этом направлении ранее могли рассматриваться как инакомыслие, потому особо выделяется трехтомник А.В. Блюма – один из первых фундаментальных трудов по

истории советской цензуры¹. Также отметим монографию Т.М. Горяевой «Политическая цензура в СССР, 1917–1991 гг.»².

Целью исследования является изучение механизма реализации цензурной политики советского государства в регионе Верхней Волги на примере работы Агитпропа.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниками для проведения исследования послужили документы Российского государственного архива социально-политической истории («РГАСПИ»). Особенно примечательна переписка Агитпропотдела ЦК РКП(б) с местными партийными организациями, центральными учреждениями, наркоматами и другими за 1921–1922 гг.

Использованы методы системного анализа, принципы историзма и научной объективности. Применялись архивные материалы, находящиеся на хранении в Российском Государственном архиве социально-политической истории.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

До 1917 г. в России уже сложились определенные традиции работы цензуры: запрет на публикацию крамольных картинок или же искрометных рассказов и памфлетов, порочащих власть [1].

В Советской России и в СССР официально не существовало цензуры в обычном для нас понимании, в большой советской энциклопедии она определялась как отличная от буржуазного понятия цензуры, и лишь помогающая хранить государственную и военную тайну и берегущую трудящихся от вреда³.

¹ Блюм А.В. За кулисами «Министерства правды»: тайная история советской цензуры, 1917–1929. СПб., 1994. 320 с.

² Горяева Т.М. Политическая цензура в СССР, 1917–1991 гг. М., 2009. 407 с.

³ Большая советская энциклопедия: в 51 т. Т. 46: Фусе – Цуруга. М., 1957. С. 519.

Примечательно и то, что сам В.И. Ленин высказывался о буржуазной свободе печати отрицательно, отстаивая мнение о том, что такая свобода является не только свободой творца от самого общества, но и является зависимостью от «денежного мешка»⁴.

9 ноября 1917 г. был принят «Декрет о печати», который передавал в руки новой власти все типографии, в том числе частные. Этот закон стал отправной точкой для развития советской типографской деятельности и книгоиздательства [2].

Закрывались все органы прессы, которые так или иначе могли призывать к контрреволюции и свержению новой власти. Вводились штрафы и иные наказания вплоть до закрытия и национализации за публикацию общественно опасных материалов [3].

В период перехода к новой экономической политике вновь появляются оппозиционные издательства. Однако с начала 1920-х гг. уже зарождалась цензурная политика и цензурные органы нового советского государства. Писатели и публицисты настаивали на том, чтобы печать была свободной, но государственная необходимость консолидировать общество на решение важнейших задач: восстановление транспорта, промышленных предприятий и так далее – диктовала свои требования. Поэтому органы, осуществляющие политику партии в печати, были крайне необходимы [4].

Одним из таких органов стал агитационно-пропагандистский отдел партии («Агитпроп»). Этот орган бился за правильную подачу информации как на массовых празднествах, так и в печати [5]. Но цензурой это не считалось. Запрещены были даже сами слова «цензор» и «цензура» [6]. Так как Агитпроп не цензура, а просто контроль. И контроль был вполне четко реализован.

Партия имела огромный опыт пропаганды, получив его в борьбе с самодержавием и временным правительством. Предшественником Агитпропа являлся отдел пропаганды при центральном комитете партии, создан-

⁴ Ленин В.И. Партийная организация и партийная литература // Новая жизнь. 1905. 13 (26) нояб.

ный в декабре 1917 г. [7]. Основной задачей этих органов было – возглавить всю пропагандистскую работу в стране⁵. Вкупе с монополией на печать это давало великолепные возможности воздействовать на массы [8].

Так, в 1920 г. при ЦК РКП(б) был создан Агитационно-пропагандистский отдел для руководства всей устной и печатной агитационной и пропагандистской работой РКП⁶. Первым руководителем его был Р.П. Катанян, куратором – В.В. Куйбышев. В течение 1920-х гг. Агитпропом руководили такие видные деятели партии, как Л.С. Сосновский, А.С. Бубнов, С.И. Сырцов, В.Г. Кнорин, А.И. Кривицкий, но в начале 1920-х гг. находился под непосредственным контролем В.И. Ленина [9].

Сразу же после революции заметное место в системе пропаганды стала занимать печать. На нее возлагались большие надежды. Тиражи газет постоянно увеличивались, хотя и не по всей стране [10]. И.В. Сталин отмечал: «Печать – это такая вещь, которая дает возможность ту или иную истину сделать достоянием всех»⁷, подчеркивая тем самым важность печатных изданий для молодого советского государства.

Но, чтобы это стало достоянием всех, необходимо было это достояние должным образом оформить, чего, к сожалению, могли далеко не все редакторы, так как печатать нужно было не только лозунги, которые тоже важны и удостоены отдельных исследований [11], но и яркие, интересные статьи о положении дел в стране и на местах. Вот здесь и включался в работу Агитпроп, указывая издателям на их недочеты и ошибки.

Агитпроп в периодической печати старался искать «золотую середину». По предписаниям этого органа нужно было писать

обо всем понемногу, но особо освещать необходимые для культурного строительства явления повседневной жизни. Не умалчивать о перегибах власти, но и не выпячивать эту сторону жизни наружу.

Замечания Агитпропа газетам региона Верхней Волги в основном касались таких тем, как неумелое использование печати, неуместная повестка, фактические ошибки и непонятное содержание (в том числе иностранные слова)⁸.

Из неумелого использования печати и газетного пространства можно выделить огромные заголовки и использование правильного материала с абсолютно неправильной интерпретацией и неинтересной подачей⁹.

В письме Ржевскому комитету РКП по поводу газеты «Ржевская правда» предлагается более ярко сообщать о трудящихся, особенно если их поступок может зваться высшей мерой проявления коммунистического сознания. Такое необходимо либо освещать подробнее, либо сообщать, «набирая крупнее». Советовали «уменьшить заголовков газеты, чтобы больше оставалось места для статей»¹⁰.

В письме Иваново-Вознесенскому губкому о газете «Новый путь» Агитпроп сетовал, что абсолютно ничего не рассказано о жизни партии, культурном строительстве. Театру уделяется слишком много внимания с неуместной информацией об «обожании некоторыми барышнями артистов», что, по мнению Агитпропа, мало интересует шуйских рабочих и крестьян и больше походит не на просвещение с помощью периодической печати, а на бульварные «желтые» газеты. Также было замечено, что статьи слишком длинные, они «не должны быть длиннее 60–80 строк». Все резолюции подаются в сыром необработанном виде, также слишком много объявлений и слишком крупные заголовки о спектаклях, что несколько отдаляет

⁵ Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. 1898–1954: в 3 ч. М., 1954. Ч. 1: 1898–1924. С. 513.

⁶ Пропаганда и агитация в решениях и документах ВКП(б). М., 1947. С. 64.

⁷ О постановке партийной пропаганды в связи с выпуском «Краткого курса истории ВКП(б)». М., 1938. С. 5.

⁸ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 17. Оп. 60. Ед. хр. 49. Л. 6.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

газету от ценностей культурных преобразований. «Слишком мелкий шрифт для желтой бумаги»¹¹. В письме говорится о том, что следует привлечь людей из профкомов, а не «просто приводить сухие факты заводской жизни»¹². Есть понимание, что Иваново-Вознесенск и вся губерния – это регион заводов и фабрик, и писать необходимо в основном об этом, однако, опять же неумелое использование печатных изданий приводит к угасанию интереса читателей, чего быть также не должно.

В письме в Коверинский УКОМ РКП о газете «Коверинская коммуна» Агитпроп указывал, что «газета местной жизни отводит много места, но делает это довольно неумело», протоколы, которые печатаются как есть, без обработки, – не интересны. Отмечено, что обратная связь налажена неплохо – из деревни приходит много писем, но все они печатаются без разбора, не выполняется функция отбора материала, к своей работе во многом редакторы относятся халатно, чего быть категорически не должно. Очень интересно с точки зрения современного понятия цензуры следующее замечание: «Газета не замалчивает злоупотреблений местных партийцев, но слишком увлеклась их разоблачением, утратив деловой тон»¹³. Замалчивать эти злоупотребления, с точки зрения Агитпропа, нельзя, но и писать исключительно об этом тоже не рекомендуется, иначе может сложиться впечатление, что вся партия и ее деятельность и вовсе состоит из перегибов и злоупотреблений. Это было непозволительно.

Письмо в Кинешемский УКОМ РКП о газете «Рабочий и крестьянин» гласит, что публикации похожи на извещения, а не на статьи¹⁴, что абсолютно не прибавляет к ней интереса. Рабочие вряд ли захотят читать текст, в котором исключительно цифры и факты, сухо повествующие о выполнении и перевыполнении плана. Особо примечательно, что критикуется антирелигиозная поли-

тика, которая не приближает освобождение людей от зависимости от «опиума для народов», но и напротив, противоречит ему¹⁵.

Подобные замечания были высказаны и Коверинскому УКОМ РКП о газете «Коверинская коммуна». В данной газете и вовсе дошли до литературных уничижительных форм борьбы с религией, которые абсолютно не коррелируют с понятием культуры и пристойности. Публиковались недопустимые фельетоны и стишки вроде: «Кратким росчерком пера / Церковь упразднили / И убрать со двора / Бога попросили» или «Наблюденье учредить / За Марией Девой / И Адаму поручить / Развестися с Евой»¹⁶. С точки зрения Агитпропа нужно было вести антирелигиозную пропаганду не глумлением, не просто выставлять напоказ всевозможные непристойности (как например, в газете «Тверская правда»¹⁷ опубликовали заметку про непристойные картинки, найденные в келье монахини), писать подобные стишки и частушки, а просветительской работой бороться с религиозностью, объясняя ее вред популярным языком. Иначе это даст обратный результат. Не нужно уподобляться буржуазной бульварной прессе [12; 13].

Сразу видны конкретные требования. Газета – это точный, лаконичный источник информации, который должен быть интересным, можно сказать, точкой опоры в культурном строительстве [14]. Поэтому одна из главных задач Агитпропа состояла в том, чтобы сделать периодику интересной для читателей, привлекая все большее их количество, и полезной для агитационно-пропагандистских целей партии [15].

Что же касается неуместной повестки, то многие темы вообще не освещались в прессе, а не вполне целесообразные, напротив, выписывались напоказ. По этому поводу тоже составлялись неприятные замечания в сторону печатных изданий Верхней Волги.

В газете «Ржевская правда» существовал раздел под названием «Уголок крестьянина»,

¹¹ РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 60. Ед. хр. 49. Л. 8-8об.

¹² Там же.

¹³ Там же. Л. 22.

¹⁴ Там же. Л. 21.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же. Л. 22.

¹⁷ Тверская правда. 1921. 22 февр.

который не имел отклика и освещал темы крестьянского быта и труда крайне сухо и неинтересно. С точки зрения Агитпропа необходимо было его расширить, так как поднятие сельского хозяйства – «одна из наших главных задач». Также отмечалось, что в данной газете мероприятию «Неделя красной казармы» уделялось мало места, всего 2 маленькие заметки.

Недостаточно освещались или вовсе оставались вне поля редакций, по мнению представителей Агитпропа, вопросы, касающиеся профсоюзов, производства, «проблемы дезертиров труда» и «разгильдяев». Также необходимо больше места уделять партийному строительству¹⁸.

О шуйской газете «Новый путь» Агитпроп отмечал следующее: мало сообщается о заводской жизни, не освещают должным образом перевыполнение задания. «Работа по народному просвещению затронута поверхностно». Эти заметки в основном о культурных событиях концертах, спектаклях, а как происходит ликвидация безграмотности и «как поставлено дело в школах, детских садах, колониях», не рассказано вовсе¹⁹.

Мало освещалась тема партийного строительства в кинешемской газете «Рабочий и крестьянин», а темам крестьянского быта и хозяйства, напротив, уделялось много внимания, равно как и различного рода приказам и распоряжениям²⁰. Аналогичное мнение высказывалось и про газету «Коверинская коммуна»: недостаточно освещена партийная жизнь – в лучшем случае в виде резолюций; производственная жизнь тоже осталась вне страниц периодики²¹.

Особо интересно и необычно, но невероятно злободневно для современного человека выглядит борьба Агитпропа с непонятным и вредным содержанием. Стоит отметить, что с иностранными словами боролись отнюдь не для чистоты русского языка, а для того, чтобы простому обывателю элементарно был

понятен смысл написанного в газете. Также просили писать проще, короче и лаконичнее. Долгое чтение может утомить, а непонятные цифры и слова – вовсе отбить желание возвращаться к чтению газет. Потому Агитпроп старался устранить такие явления из периодики.

Газете «Ржевская правда» рекомендовали упростить рецензии и не писать фразы из разряда «в психике Екатерины творится душевная драма» или «эмоции достигают своего апогея». «Запрещаются длинные фразы, так как они будут непонятны обывателю из трудящихся или крестьян». Даже указывается то, в каких строках эти фразы имеются²².

Что же касается непонятной лексики и профессионализмов, в том числе которые известны и понятны только в узком кругу специалистов, то такой лексикой изобилывала шуйская газета «Новый путь»: «Используют непонятные слова 0,20 пудономера» (лексика и оформление сохранены) и процентные соотношения абсолютно не привязаны к реальности. Не понятно, сколько в реальности и в абсолютном числе получилось перевыполнить норму. Даются ничем не подкрепленные проценты²³. Кроме того, рекомендовалось не использовать иностранные слова «эрудиция, контуры, ресурсы» или употреблять их с пояснением, так как эти слова непонятны читателям²⁴. Такая же проблема была и у газеты «Коверинская коммуна». Много иностранных слов «кардинальный, координация» и «малограмотных фраз»²⁵.

Зачастую профессиональные редакторы допускали и фактические ошибки. Так, в письме той же «Коверинской коммуне» Агитпроп не оценил то, как газета назвала Ф. Энгельса «творцом мысли свободного народа социалистического», выражая недовольство тем, что один человек может быть

²² Там же. Л. 8-8об.

²³ Там же.

²⁴ Там же. Л. 6.

²⁵ Там же. Л. 22.

¹⁸ РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 60. Ед. хр. 49. Л. 6.

¹⁹ Там же. Л. 8-8об.

²⁰ Там же. Л. 21.

²¹ Там же. Л. 22.

именно творцом, а не выразителем. Стоит называть именно выразителем²⁶.

Иностранные слова и неграмотные выстроенные фразы затрудняли понимание написанного. Малограмотному населению в принципе было сложно читать, а тут и вовсе необходимо было бы делать титанические усилия для того, чтобы просто дочитать статью до конца, не говоря уже о каком-либо усвоении материала.

ВЫВОДЫ

Таким образом, мы можем заключить, что, несмотря на отсутствие цензуры де-юре, на самом деле осуществлялась она с самого начала существования Советской России. Получив в свои руки такое орудие, как Агитпроп, стало возможным и укрепить власть, и приблизиться к осуществлению плана «создания нового человека». Агитпропотдел контролировал содержание не только центральных, но и местных газет и журналов, чтобы убедиться, что они четко отражают официальную линию партии. Помимо содержания было важно и то, как подается материал. Страна в это время боролась с неграмотно-

стью, и газеты были массовым, а самое главное, дешевым способом распространения информации. Однако, с одной стороны, тексты были не всегда понятны и интересны читателю, что приводило к падению интереса, с другой – не всегда отражали все аспекты советской жизни, тем самым страдая односторонностью, в том числе откровенно «перегибая палку». Поэтому, помимо сугубо редакторской работы (на предмет ошибок и искоренения иностранных и сложных слов), критике подвергалось и само содержание периодики.

Деятельность Агитпропа необходима была не только для собственно пропагандистской деятельности, но и для продвижения идей всеобщей грамотности, которая в будущих десятилетиях позволила провести в жизнь идеи построения нового государства. Таким образом, цензура во всех ипостасях появилась и начала действовать с самого начала существования страны советов, и никакие послабления со стороны нэпа ее не коснулись и тем более не помешали формированию правильного образа мыслей у граждан страны, а также выполнению поставленных задач культурных преобразований.

²⁶ Там же.

Список источников

1. Жиликова Н.В., Есипова В.А., Шевцов В.В., Могилатова М.В. Цензурная история провинциальной журналистики (на материалах периодической печати дореволюционной Томской губернии) // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2021. № 2 (104). С. 87-103. <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2021-104-02-87-103>, <https://elibrary.ru/yhwffx>
2. Шмаков А.А. Первые декреты советской власти с точки зрения пропаганды // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2023. Т. 9. № 1 (33). С. 72-80. <https://doi.org/10.30914/2411-3522-2023-9-1-72-80>, <https://elibrary.ru/jvfdtn>
3. Бабюк М.И. К вопросу о частной периодической печати в СССР в условиях 1920-х годов // Медиа-скоп. 2020. № 1. Ст. 1. <https://doi.org/10.30547/mediascope.1.2020.1>, <https://elibrary.ru/bghule>
4. Никитина А.С. Политика Советского государства в области периодической печати // Поволжский вестник науки. 2023. № 4 (30). С. 27-30. <https://elibrary.ru/sajurt>
5. Харченко Л.Н. Агитпропы как инструмент формирования идеологии Советского государства (1920–1930-е гг.) // Манускрипт. 2020. Т. 13. № 4. С. 36-40. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.4.6>, <https://elibrary.ru/djnecdb>
6. Давыдова Т.Т., Шапиро А.М. Цензура в Советской России в 1910–1920-х гг. // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2021. Т. 22. № 4-2. С. 96-104. <https://www.elibrary.ru/twrdeq>
7. Засеев Г.А. Становление системы регулирования советской печати // Известия СОИГСИ. 2022. № 46 (85). С. 80-89. <https://doi.org/10.46698/VNC.2022.85.46.007>, <https://elibrary.ru/xvqfhl>

8. Кириченко С.В., Плеханова А.М. Советские идеология и культура в 1920–1930-х гг.: воспитание «нового человека» // Вестник Томского государственного университета. История. 2020. № 65. С. 20-26. <https://doi.org/10.17223/19988613/65/3>, <https://elibrary.ru/xsagvg>
9. Бабюк М.И. К вопросу о состоянии советской печати в начале 1920-х гг. (комментарии к публикуемому документу агитпропа ЦК РКП(б) // История отечественных СМИ. 2013. № 1. С. 101-124. <https://elibrary.ru/yhrbel>
10. Чогандарян М.Г. Методы, способы и приемы советской пропаганды в 1920–30-е гг. XX в. // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 181-183. <https://elibrary.ru/pzhprz>
11. Горшкова И.О. Эволюция советского политического плаката с 1920-х по 1960-е годы // Вестник молодых ученых Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. 2023. № 3. С. 139-143. <https://elibrary.ru/qlnuha>
12. Колесниченко Д.В. Антирелигиозная пропаганда в деятельности Главполитпросвета в 1920-е годы // Государственный аппарат России в эпоху войн и революций первой четверти XX в.: материалы студ. межвуз. науч. конф. М.: Спутник+, 2022. С. 38-47. <https://elibrary.ru/supuud>
13. Цыремпилова И.С. Антирелигиозная агитация и пропаганда в 1920-е годы: формы, опыт и эффективность (на материалах Байкальского региона) // Власть. 2020. Т. 28. № 5. С. 208-214. <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i5.7605>, <https://elibrary.ru/byceov>
14. Салиенко А.П. К вопросу об «искусстве революции» и «социалистическом искусстве»: умолчания и недоумения // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2021. № 1. С. 160-183. <https://elibrary.ru/exohyj>
15. Шеримет А.Г. Идеологическое воздействие в провинции 1920-х годов: монополизация процесса // История: факты и символы. 2022. № 3 (32). С. 86-101. <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2022-32-3-86-101>, <https://elibrary.ru/tifush>

References

1. Zhilyakova N.V., Esipova V.A., Shevtsov V.V., Mogilatova M.V. (2021). Censorial history of provincial journalism (on the materials of periodical press of the ante-revolutionary Tomsk province). *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, no. 2 (104), pp. 87-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.22204/2587-8956-2021-104-02-87-103>, <https://elibrary.ru/yhwffx>
2. Shmakov A.A. (2023). The first decrees of Soviet power in terms of propaganda. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki. Yuridicheskie nauki = Vestnik of Mari State University. Chapter: History. Law*, vol. 9, no. 1 (33), pp. 72-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.30914/2411-3522-2023-9-1-72-80>, <https://elibrary.ru/jvfdtn>
3. Babyuk M.I. (2020). Private periodicals in the USSR in the 1920s. *Mediascope = Mediascope*, no. 1, art. 1. (In Russ.) <https://doi.org/10.30547/mediascope.1.2020.1>, <https://elibrary.ru/bghule>
4. Nikitina A.S. (2023). Formation of a system coordinating the mass media of the USSR. *Povolzhskii vestnik nauki = Volga Bulletin of Science*, no. 4 (30), pp. 27-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sajurt>
5. Kharchenko L.N. (2020). Agitational-propagandistic activity as an instrument to form Soviet ideology (the 1920–1930s). *Manuskript = Manuscript*, vol. 13, no. 4, pp. 36-40. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/manuskript.2020.4.6>, <https://elibrary.ru/djncdb>
6. Davydova T.T., Shapiro A.M. (2021). Censorship in Soviet Russia in 1910–1920s. *Vestnik Russkoi khristianskoi gumanitarnoi akademii = Review of the Russian Christian Academy for the Humanities*, vol. 22, no. 4-2, pp. 96-104. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/twrdeq>
7. Zaseev G.A. (2022). Formation of the system for regulation of Soviet press. *Izvestiya SOIGSI*, no. 46 (85), pp. 80-89. (In Russ.) <https://doi.org/10.46698/VNC.2022.85.46.007>, <https://elibrary.ru/xvqfhl>
8. Kirichenko S.V., Plekhanova A.M. (2020). Soviet ideology and culture in the 1920s and 1930s: upbringing a “new man”. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya = Tomsk State University Journal of History*, no. 65, pp. 20-26. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19988613/65/3>, <https://elibrary.ru/xsagvg>
9. Babyuk M.I. (2013). On the issue of the state of the Soviet press in the early 1920s (comments on the published document of the agitprop of the Central Committee of the Russian communist party of the Bolsheviks). *Istoriya otechestvennykh SMI*, no. 1, pp. 101-124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yhrbel>

10. Chogandaryan M.G. (2013). Methods, modes and techniques of the Soviet propaganda in 1920–1930. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, no. 4, pp. 181-183. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pzhprz>
11. Gorshkova I.O. (2023). Evolution of the Soviet political poster from 1920s to 1960s. *Vestnik molodykh uchenykh Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tekhnologii i dizaina*, no. 3, pp. 139-143. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qlnuha>
12. Kolesnichenko D.V. (2022). Anti-religious propaganda in the activities of the Main Political and Educational Committee in the 1920s. *Materialy studencheskoi mezhvuzovskoi nauchnoi konferentsii «Gosudarstvennyi apparat Rossii v ehpokhu voyn i revolyutsii pervoi chetverti XX v.»*. Moscow, Sputnik+ Publ., pp. 38-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/supuud>
13. Tsyrempilova I.S. (2020). Antireligious agitation and propaganda in 1920s: its forms, experience and effectiveness (on the materials of the Baikal Region). *Vlast'*, vol. 28, no. 5, pp. 208-214. (In Russ.) <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i5.7605>, <https://elibrary.ru/byceov>
14. Salienko A.P. (2021). Some notes on “the art of the revolution” and “socialist art”: reservation and puzzlement. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: Istoriya = Moscow University Bulletin. Series 8: History*, no. 1, pp. 160-183. (In Russ.) <https://elibrary.ru/exohyj>
15. Sherimet A.G. (2022). Ideological impact in the province of the 1920s: monopolization of the process. *Istoriya: fakty i simvol = History: Facts and Symbols*, no. 3 (32), pp. 86-101. <https://doi.org/10.24888/2410-4205-2022-32-3-86-101>, <https://elibrary.ru/tifush>

Информация об авторе

Ассонов Антон Владимирович, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Ярославский градостроительный колледж, г. Ярославль, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-6494-4236>
assonov@internet.ru

Поступила в редакцию 22.02.2024
Одобрена после рецензирования 30.05.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Anton V. Assonov, Lecturer of Social and Humanitarian Disciplines Department, Yaroslavl Urban Planning College, Yaroslavl, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-6494-4236>
assonov@internet.ru

Received 22.02.2024
Approved 30.05.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 930.85

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1087-1094>



Филиалы Ассоциации художников революционной России: опыт взаимодействия с регионами

Степан Сергеевич Бакарягин 

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
150003, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Советская, 14
stepan280694@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрена деятельность филиалов Ассоциации художников революционной России (1922–1932). В указанный период организация имела значимое, а порой и определяющее место в художественной жизни страны. Тематика исследования соотносится с культурой страны в целом и затрагивает вопросы краеведения. Цель исследования – оценить влияние центральной организации на развитие местных отделений и проанализировать их значение в работе Ассоциации.

Материалы и методы. Исследование основано на материалах Российского государственного архива литературы и искусства, Государственного архива Ярославской области и опубликованных воспоминаниях участников событий. Были применены биографический метод, а также традиционные для исторической науки историко-генетический и историко-сравнительный методы.

Результаты исследования. Отмечено, что участники Ассоциации большое внимание уделяли созданию представительств на местном уровне. В развитии местных отделений АХРР важную роль играло наличие художественных традиций в том или ином регионе. В то же время сложившиеся традиции не были определяющим фактором. Существенное значение в развитии того или иного филиала могло иметь присутствие в нем яркой творческой личности, задававшей определенный темп работы.

Выводы. Часть региональных отделений прекратила свою деятельность еще до ликвидации АХРР. Несмотря на это, работа филиалов Ассоциации художников революционной России способствовала доступности искусства для местного населения, привлечению жителей регионов к художественной жизни и сохранению памятников культуры. Были созданы музеи, творческие студии, велась активная выставочная и лекционная работа.

Ключевые слова: Ассоциация художников революционной России, филиал, Ф.С. Богородский, культурные традиции, изобразительное искусство

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бакарягин С.С. Филиалы Ассоциации художников революционной России: опыт взаимодействия с регионами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1087-1094. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1087-1094>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1087-1094>

The Artists' Association branches of Revolutionary Russia: experience of interaction with regions

Stepan S. Bakaryagin 

P.G. Demidov Yaroslavl State University
14 Sovetskaya St., Yaroslavl, 150003, Russian Federation
stepan280694@yandex.ru

Importance. The activities of the Artists' Association branches of Revolutionary Russia (1922–1932) are considered. During this period, the organization had a significant and sometimes decisive place in the artistic life of the country. The subject of the study relates to the culture of the country as a whole and touches on local history issues. The purpose of the work is to assess the influence of the central organization on the local branches development and analyze their importance in the Association work.

Materials and Methods. The research is based on materials from the Russian State Archive of Literature and Art, the State Archive of the Yaroslavl Region and published memoirs of participants in the events. In the course of the work, the biographical method is used, as well as historical-genetic and historical-comparative methods traditional for historical science.

Results and Discussion. It is noted that the Association participants paid great attention to the creation of representative offices at the local level. The presence of artistic traditions in a particular region played an important role in the development of local branches of the AARR. At the same time, established traditions are not the determining factor. The presence of a bright creative personality in it, who set a certain pace of work, could be of significant importance in the development of a particular branch.

Conclusion. It is revealed that some of the regional branches ceased their activities even before the liquidation of the AARR. Despite this, the work of branches of the Artists' Association of Revolutionary Russia contributed to the accessibility of art for the local population, attracting regional residents to artistic life and preserving cultural monuments. Museums and creative studios are created, and active exhibitions and lectures are carried out.

Keywords: Artists' Association of Revolutionary Russia, branch, F.S. Bogorodsky, cultural traditions, representational arts

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declare no conflict of interest.

For citation: Bakaryagin, S.S. (2024). The Artists' Association branches of Revolutionary Russia: experience of interaction with regions. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1087-1094. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1087-1094>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Ассоциация художников революционной России, существовавшая в 1922–1932 гг., имела значимое, а порой и определяющее место в художественной жизни страны. На организационных принципах АХРР впослед-

ствии был образован единый Союз художников. В настоящее время продолжает действовать Всероссийская творческая общественная организация «Союз художников России», которая по аналогии с Ассоциацией имеет региональные отделения.

Идеологическая и материальная поддержка государства, оказываемая Ассоциации художников революционной России, позволила организации за сравнительно небольшой промежуток времени обрести финансовую независимость. С одной стороны, правительство четко контролировало расходование государственных средств, с другой – не без подачи самого государства возник механизм, позволяющий членам Ассоциации неплохо заработать вполне легальным способом. Крупнейшие выставочные проекты 1926 и 1928 гг., организованные под эгидой советского правительства, выдвинули АХРР в лидеры среди целого ряда других творческих объединений. Впрочем, еще до получения государственной протекции и обретения финансовой независимости ахровцы проявили недюжинные способности в вопросах организации своей деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Работа Ассоциации по устройству филиалов в различных регионах страны и их взаимодействию с центром получила достаточное освещение в документах Российского государственного архива литературы и искусства (РГАЛИ), в свидетельствах непосредственных участников тех событий – Е.А. Кацмана, В.Н. Перельмана, К.И. Финогонова и других, опубликованных в сборнике документов 1973 г. Отдельного внимания заслуживают воспоминания художника Ф.С. Богородского, ответственного за работу с филиалами. Процесс существования одного из местных филиалов мы можем проследить на основе материалов Государственного архива Ярославской области (ГАЯО). Вышеприведенные источники, а также ряд опубликованных работ, в которых рассматривается деятельность художественных организаций в стране и отдельных регионах, позволяют обратиться к более детальному изучению филиалов АХРР. В ходе исследования были применены традиционные для исторической науки историко-генетический и историко-сравнительный методы. Обращение к

биографическому методу позволило оценить влияние конкретной творческой личности на развитие филиала или успех всей организации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Известно, что для привлечения в свои ряды новых участников представители Ассоциации с 1923 г. предпринимали регулярные поездки по стране, благодаря которым повсеместно стали организовываться областные и республиканские филиалы. Одними из наиболее активных специалистов, кто успешно «вербовал» провинциальных художников на вступление в ряды Ассоциации и открытие местных филиалов, были члены Президиума АХРР – председатель А.В. Григорьев и секретарь Е.А. Кацман. В историю искусства они вошли, прежде всего, как одни из основателей и главных функционеров Ассоциации художников революционной России [1, с. 105].

Организация филиалов осуществлялась при наличии в каком-нибудь городе, местечке, поселке СССР группы художников-реалистов, разделяющих принципы декларации АХРР. Филиалы регистрировались в местных административных отделах. Художники, принятые в состав филиала, считались членами-кандидатами. При оценке Центральным советом АХРР художественной деятельности членов-кандидатов, последние могли быть утверждены в качестве действительных членов АХРР¹.

К числу задач, которые предстояло решать филиалам, относились: объединение местных художников-реалистов на основе декларации АХРР; организация местных выставок и участие в центральных выставках Ассоциации; создание художественных студий, курсов и библиотек для членов филиала; краеведческая работа, в том числе сохранение культурного наследия края; привлечение учащихся художественных техникумов, кур-

¹ ГАЯО (Государственный архив Ярославской области). Ф. Р-1006. Оп. 1. Д. 1. Л. 3.

сов и кружков в свои ряды; обеспечение условий труда художников².

Ответственным за работу с филиалами стал художник Ф.С. Богородский, являвшийся к тому же депутатом Моссовета в 1922–1928 гг. [2, с. 172, 182]. Федор Семенович Богородский (1895–1959) был человеком удивительного разнообразия талантов и широты интересов. В его натуре сплелись воедино художник и юрист, матрос и поэт, военный летчик и акробат, комиссар ЧК и артист эстрады. Одно только перечисление этих профессий и видов занятий свидетельствует о Ф.С. Богородском как одной из наиболее колоритных фигур в художественной и общественной жизни 1920–1930-х гг. [1, с. 69].

К 1926 г. количество филиалов достигло 40, а число входивших в них художников составило 650 человек. Одними из первых открываются филиалы в Ленинграде, Казани, Самаре, Царицыне, Саратове, Нижнем Новгороде, Костроме, Ярославле, Иваново-Вознесенске, Тамбове, Рязани, Томске, Уфе, Смоленске, Воронеже и других городах [3, с. 25].

Филиалы на местах открывались под эгидой АХРР, а не Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), к ведению которого они принадлежали, и поэтому порой встречали противодействие местных властей и учреждений. Чиновников на местах интересовал вопрос, имеет ли право Ассоциация открывать свои филиалы на различных территориях Советского Союза. В связи с этим ахровцы просили официально предоставить им такое право³.

Подобная инициатива встретила резкое неприятие сотрудников Наркомпроса, в числе которых были заведующий художественным отделом Главнауки П.И. Новицкий, известный искусствовед А.А. Федоров-Давыдов и будущий руководитель Главного управления по делам художественной литературы и искусства (Главискусства) А.И. Сви-

дерский. Они заявили, что АХРР является не единственной художественной организацией в стране. Если бы на местах уже существовали ячейки, то их надо объединять, а не «административным порядком насильственно культивировать определенное художественное течение, то есть возрождать реакционные тенденции старого академизма»⁴.

Тем не менее, после целого ряда дискуссий в правительстве было принято Постановление СНК от 17 марта 1926 г. за № 153, в котором Ассоциация художников революционной России признавалась организацией общесоюзного значения, вследствие чего получала право деятельности и открытия своих отделений по всей территории СССР⁵. Последовал быстрый рост числа филиалов в стране. Почти во всех филиалах Ассоциации организовывались художественные студии и производственные мастерские; устраивались передвижные выставки, охватывающие фабричные районы городов; устанавливалась связь с Комиссией по истории Октябрьской революции и РКП(б) (Истпартом), предусматривающая создание музеев революции; организовывались уголки Ленина и кружки изобразительной деятельности для рабочих [2, с. 183].

В циркулярном письме Центрального совета АХР филиалам, всем членам и кандидатам АХР, принятом в 1928 г. на I съезде Ассоциации (тогда организация была переименована в АХР – Ассоциацию художников революции), подчеркивалась необходимость связи каждого филиала Ассоциации с регионами, ячейками ВКП(б) и советскими учреждениями на местах, профсоюзными и просветительскими организациями для лучшего понимания потребностей рабоче-крестьянских коллективов, изб-читален и клубов [4, с. 307].

В развитии местных отделений АХРР важную роль играло наличие художественных традиций в том или ином регионе. Участие центра в культурном взаимодействии, безусловно, было весомым, но его значение резко возрастало, когда усилия возлагались

² ГАЯО. Ф. Р-1006. Оп. 1. Д. 1. Л. 4.

³ РГАЛИ (Российский государственный архив литературы и искусства). Ф. 2941. Оп. 1. Д. 36. Л. 21.

⁴ РГАЛИ. Ф. 2941. Оп. 1. Д. 36. Л. 11-12.

⁵ Там же. Л. 37.

на подготовленную и благодатную почву. Увеличение числа филиалов – явление, безусловно, значительное, но если обратиться к дальнейшему развитию этих местных отделений и оценить их жизнеспособность, то результаты деятельности в различных областях не будут одинаковы.

Одним из первых и крупных филиалов был, безусловно, Петроградский, чуть позднее Ленинградский. Он стал вторым после Москвы крупным центром советской художественной культуры. В Петрограде сформировалось «крепкое ядро художников-реалистов, получившее активную поддержку со стороны партийных и общественных организаций» [4, с. 131]. Такая ситуация была вполне естественной, учитывая наличие в городе Академии художеств, оплота традиционных академических ценностей в обучении и творчестве. Имена выдающихся художников, таких как Б.М. Кустодиев, А.А. Рылов, И.И. Бродский, Г.Н. Горелов, С.А. Павлов, Н.И. Дормидонтов, свидетельствуют, что ленинградская школа живописи в лице своих лучших представителей продолжала быть верной принципам реализма.

Среди успешных местных отделений можно назвать Казанский филиал, организованный в 1923 г. Его работа также была налажена не на пустом месте. В Казани до 1918 г. существовала художественная школа, в которой преподавали известные мастера. Среди них – Н.И. Фешин, П.П. Беньков, П.А. Радимов, А.М. Родченко, Д.Д. Бурлюк и др. Школа была образована в 1895 г. как среднее специальное учебное заведение. Впоследствии менялись наименования, но фактически деятельность школы продолжается и поныне в качестве Казанского художественного училища им. Н.И. Фешина [5, с. 363].

Положительные отзывы из Центрального бюро филиалов были адресованы в отношении Самарского отделения АХРР. Только за пять лет его деятельности было устроено пять выставок, из них одна областная под названием «Жизнь и быт трудящихся Среднего Поволжья». Отмечалось, что Самара как областной центр Среднего Поволжья, со-

стоящего из четырех губерний, активно способствует развитию изобразительного искусства в крае и приобщению к культуре «широких рабоче-крестьянских масс» [4, с. 328]. Хороших результатов в работе добился Новосибирский филиал. Художники центра приветствовали его «за информацию о художественной жизни СССР, за руководящие статьи по искусству, за то, что служит связи художников огромного Советского Союза и дает возможность следить за работой товарищей из других филиалов»⁶.

В Волгограде (бывшем Царицыне) по свидетельству художника К.И. Финогенова история изобразительного искусства не имела давних традиций и началась лишь с установления в городе Советской власти. В 1920 г. здесь открыли художественные курсы. Летом 1923 г. была установлена связь с АХРР и был утвержден Царицынский филиал организации. После этого художественная жизнь в городе и крае стала более насыщенной. Устраивались выставки, по случаю праздников город украшался художниками Ассоциации. Некоторые из местных художников, в том числе сам К.И. Финогенов, в будущем Заслуженный деятель искусств РСФСР и лауреат Сталинской премии, его супруга В.А. Орлова, продолжили образование в Академии художеств [4, с. 152-153].

В то же время не всегда получалось, чтобы сложившиеся культурные традиции на местах способствовали успешному развитию филиала. В этом отношении показателен пример с городом Ярославлем, художественная среда которого приняла более-менее целостный вид еще в первое десятилетие XX века.

В 1896 г. в Ярославле по инициативе П.А. Романовского, выпускника Строгановского художественно-технического училища, открылись Городские классы рисования. Для некоторых они стали источником получения и укрепления необходимых профессиональных навыков, а другие, после их окончания, поступили в художественные учебные заведения Москвы и Петербурга и впоследствии

⁶ ГАЯО. Ф. Р-1006. Оп. 1. Д. 7. Л. 10.

вернулись в родной город. С 1909 по 1923 г. успешно функционировало Ярославское художественное общество. Помимо образовательной, издательской и выставочной работы, оно внесло существенный вклад в формирование коллекции для будущего художественного музея [6, с. 36-40].

На собрании инициативной группы ярославских художников 20 сентября 1925 г. М.А. Владыкин предложил создать объединение на основе прекратившего свою деятельность Ярославского художественного общества, однако творческая молодежь его затею встретила без энтузиазма. Недавние выпускники Ярославского художественно-педагогического техникума больше склонялись к тому, чтобы вступить в ряды АХРР [6, с. 25]. В ходе обсуждения была составлена и направлена заявка в Центральный президиум Ассоциации, который ее одобрил, и 8 декабря 1925 г. ярославское отделение АХРР официально начало свою работу⁷.

Так же, как в соседних Иваново-Вознесенской и Костромской губерниях, в Ярославле была открыта художественная студия, устраивались выставки в фабричных районах, налаживалась связь с уездными художниками⁸. Однако в результате Ярославлю не довелось стать местом сплочения художников на основе идей ахровской Декларации. В преддверии I Всесоюзного съезда Ассоциации, прошедшего в мае 1928 г., из центра был сделан запрос в Ярославль о состоянии филиала и готовности его участников присутствовать на съезде. Ответ пришел от художника А.И. Малыгина, единственного из ярославцев, кто был допущен к участию в 8-й выставке «Жизнь и быт народов СССР» (1926), и чьи работы о Ярославском мятеже 1918 г. удостоились похвалы самого наркома А.В. Луначарского.

А.И. Малыгин писал: «Филиала уже не существует <...>. Президиум Ярославского АХРР организовал в Ярославле новую организацию – Общество Работников Изоискусств, которое сорвало нашу выставку 15

апреля, мотивировав тем, что АХРР сорвал его выставку <...>. Что касается меня, то я считаю себя членом большой ахровской семьи, и в состав Общества не вошел»⁹. Ярославское общество работников изобразительных искусств действовало в 1928–1929 гг., в 1929 г. была образована Корпорация живописцев г. Ярославля. Некоторые члены Ярославского филиала АХРР одновременно числились в Обществе работников изобразительных искусств, поэтому формально филиал действовал вплоть до ликвидации Ассоциации в 1932 г., но в действительности прекратил свое существование уже в 1927 г.¹⁰

С 1925 г. успешно действовал филиал АХРР в Тамбове. Во многом это было обусловлено влиянием личностного фактора. Ведущая роль в создании и развитии Тамбовского отделения АХРР принадлежала известному художнику Артуру Владимировичу Фонвизину (1882–1973), который имел налаженные связи с центром [7, с. 22]. В 1927 г. в Тамбове прошла первая выставка местных художников-ахровцев. Еще через пару лет тамбовские художники приняли участие в 11-й выставке Ассоциации «Искусство в массы» (1929), проходившей в Москве [7, с. 30].

Руководство АХРР порой устраивало чистки в застойных филиалах. Так, в Сталинградском (Царицынском) отделении к концу 1920-х гг. из 40 членов осталось лишь 16. Ташкентский филиал был и вовсе закрыт. Кризисная ситуация, главным образом, складывалась в тех филиалах, в которые художники вступали из материальных побуждений, поскольку видели успех АХРР и возможность получить тот или иной заказ. Чистки проводились «для освобождения от творчески пассивных, не следующих директивам Ассоциации членов» [8, с. 88].

ВЫВОДЫ

Таким образом, анализ деятельности Ассоциации художников революционной Рос-

⁷ ГАЯО. Ф. Р-1006. Оп. 1. Д. 5. Л. 1.

⁸ Там же. Д. 6. Л. 21-22.

⁹ РГАЛИ. Ф. 2941. Оп. 1. Д. 276. Л. 2-3.

¹⁰ Там же. Л. 7.

сии по созданию целой сети филиалов в областных и республиканских центрах СССР позволяет выделить немалые успехи организации на этом поприще и оценить амбициозность задач, которые руководство АХРР ставило перед собой и региональными отделениями. Была проведена колоссальная работа по привлечению населения к художественной жизни, проявившаяся в создании студий изобразительного творчества, музеев, избчитален, выставочной и лекционной работе. Стоит отметить весомый вклад членов АХРР в изучение местной культуры, сохранение памятников старины. Значение региональных филиалов для развития краеведения порой было большим, нежели их достижения в ху-

дожественном творчестве. Наиболее способные художники по возможности старались получить художественное образование в Москве или Ленинграде, и, тем самым, стремились оказаться ближе к центрам культурной жизни. Трудности в организации планомерной работы филиалов были вызваны как степенью их налаженных связей с центром, так и случайностью в наборе членов Ассоциации, которые далеко не всегда понимали или не придавали значения сущности ахровского движения. Несмотря на это, работа региональных филиалов внесла существенный вклад в приобщение к культуре широких слоев населения, популяризацию искусства и его доступность для народа.

Список источников

1. Иогансон Б.И. АХРР. Ассоциация художников революционной России. М.: БукСМАрт, 2016. 128 с.
2. Богородский Ф.С. Воспоминания художника. М.: Сов. художник, 1959. 387 с.
3. Северюхин Д.Я., Лейкинц О.Л. Золотой век художественных объединений в России и СССР (1820–1932). Справочник. СПб.: Чернышев, 1992. 400 с.
4. Ассоциация художников революционной России: сб. воспоминаний, статей, документов / авт.-сост. И.М. Гронский, В.Н. Перельман. М.: Изобразит. искусство, 1973. 503 с.
5. Лобашева И.Ф. Казанская художественная школа и ее наследие в собрании Государственного музея искусств Республики Татарстан // Историческая этнология. 2020. Т. 5. № 3. С. 362–372. <https://doi.org/10.22378/he.2020-5-3.362-372>, <https://elibrary.ru/dxwxsn>
6. Голенкевич Н.П. Художественная жизнь Ярославля конца XIX – первой трети XX столетия: творческие объединения, выставки, художники. М., 2002. 109 с.
7. Художники и Тамбовский край в XX веке: сб. ст. / отв. ред. Т.Н. Шестакова, Е.И. Салыхова. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. 94 с. <https://elibrary.ru/qrlejj>
8. Манин В.С. Искусство и власть: борьба течений в советском изобразительном искусстве 1917–1941 годов. СПб.: Аврора, 2008. 384 с.

References

1. Ioganson B.I. (2016). *AKHRR. Assotsiatsiya khudozhnikov revolyutsionnoi Rossii*. Moscow, BukSMArt Publ., 128 p. (In Russ.)
2. Bogorodskii F.S. (1959). *Vospominaniya khudozhnika*. Moscow, Sovetskiy khudozhnik Publ., 387 p. (In Russ.)
3. Severyukhin D.Ya., Leikind O.L. (1992). *Zolotoi vek khudozhestvennykh ob"edinenii v Rossii i SSSR (1820–1932). Spravochnik*. St. Petersburg, Chernyshev Publ., 400 p. (In Russ.)
4. Gronskii I.M., Perel'man V.N. (compilers). (1973). *Sbornik vospominanii, statei, dokumentov «Assotsiatsiya khudozhnikov revolyutsionnoi Rossii»*. Moscow, Izobrazitel'noe iskusstvo Publ., 503 p. (In Russ.)
5. Lobasheva I.F. (2020). Kazan art school and its heritage in the collection of the state museum of fine arts of the Republic of Tatarstan. *Istoricheskaya Ehtnologiya = Historical Ethnology*, vol. 5, no. 3, pp. 362–372. (In Russ.) <https://doi.org/10.22378/he.2020-5-3.362-372>, <https://elibrary.ru/dxwxsn>
6. Golenkevich N.P. (2002). *Khudozhestvennaya zhizn' Yaroslavlya kontsa XIX – pervoi treti XX stoletiya: tvorcheskie ob"edineniya, vystavki, khudozhniki*. Moscow, 109 p. (In Russ.)

7. Shestakova T.N., Salyakhova E.I. (executive eds.) (2008). *Sbornik statei «Khudozhniki i Tambovskii krai v XX veke»*. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 94 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrlejj>
8. Manin V.S. (2008). *Iskusstvo i vlast': bor'ba techenii v sovetskom izobrazitel'nom iskusstve 1917–1941 godov*. St. Petersburg, Avrorra Publ., 384 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Бакарягин Степан Сергеевич, научный сотрудник кафедры новейшей отечественной истории, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-2563-4312>
stepan280694@yandex.ru

Поступила в редакцию 06.02.2024
Одобрена после рецензирования 30.04.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Stepan S. Bakaryagin, Research Scholar of Modern Russian History Department, P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-2563-4312>
stepan280694@yandex.ru

Received 06.02.2024
Approved 30.04.2024
Accepted 29.05.2024

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1095-1108>



Деятельность органов госбезопасности СССР по обеспечению общественной безопасности на территории Литвы в межвоенный период

Виталий Николаевич Бугаев 

Военный институт (инженерно-технический) федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации
191123, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22
bugaev251970@yandex.ru

Актуальность. События, происходящие на территории Литвы в межвоенный период, и сегодня вызывают споры среди политиков и историков. Многие «белые пятна» того времени на данной территории длительное время были закрыты для исследования, что породило домыслы и фальсификации. На исторических примерах рассмотрена деятельность органов государственной безопасности по обеспечению общественной безопасности на территории Литвы в период с 1921 г. по 22 июня 1941 г. Цель исследования – показать исторические события, происходящие на территории Литвы, и деятельность органов государственной безопасности по обеспечению общественной безопасности в межвоенный период в республике.

Материалы и методы. Исследования базируются на рассекреченных архивных документах Государственного архива Российской Федерации и Российского государственного архива новейшей истории. Были изучены материалы Народного комиссариата внутренних дел СССР – Министерства внутренних дел СССР (1934–1960 гг.), 4-го спецотдела Министерства внутренних дел СССР (1931–1959 гг.) и о политических репрессиях и реабилитации незаконно репрессированных.

Результаты исследования. В результате Октябрьской революции 1917 г. Литва получила свою независимость. Начиная с 1919 г. в Литве создаются националистические организации, задача которых состояла в добровольной помощи полиции в борьбе с коммунистами и оказании содействия разведорганам в шпионаже против СССР. С вхождением Литвы в СССР активизировалась деятельность националистов. Перед нападением на СССР органы госбезопасности нанесли превентивный удар по националистическому подполью и их пособникам, что снизило их активность в начальный период Великой Отечественной войны.

Выводы. Ликвидация лидеров националистического подполья и их пособников позволила органам госбезопасности СССР не допустить дестабилизации общественного порядка в Литве накануне нападения Германии на Советский Союз.

Ключевые слова: Абвер, агенты, бандгруппы, националистическое подполье, разведывательные службы Германии

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бугаев В.Н. Деятельность органов госбезопасности СССР по обеспечению общественной безопасности на территории Литвы в межвоенный период // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1095-1108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1095-1108>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1095-1108>

The activities of the USSR State security agencies to ensure public safety in Lithuania during the interwar period

Vitaliy N. Bugaev 

Federal Military (Engineering) State Owned Institute of High Education, a branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov of the Ministry of Defense of the Russian Federation
22 Zakharievskaya St., St. Petersburg, 191123, Russian Federation
bugaev251970@yandex.ru

Importance. The events taking place in the territory of Lithuania in the interwar period are still controversial among politicians and historians today. Many “blank spots” of that time in this territory were closed for research for a long time, which gave rise to speculation and falsifications. The article examines the activities of state security agencies to ensure public security in the territory of Lithuania in the period from 1921 to 22.06.1941 using historical examples. The purpose of the study is to show the historical events taking place in Lithuania and the activities of the state security agencies to ensure public security in the interwar period in the republic.

Materials and methods. The research is based on declassified archival documents of the State Archives of the Russian Federation and the Russian State Archives of Contemporary History. The materials of the People's Commissariat of Internal Affairs of the USSR – the Ministry of Internal Affairs of the USSR (1934–1960), the 4th Special Department of the Ministry of Internal Affairs of the USSR (1931–1959) and on political repression and rehabilitation of the illegally repressed were studied.

Results and Discussion. As a result of the October Revolution of 1917, Lithuania gained its independence. Starting from 1919, nationalist organizations were created in Lithuania, the task of which was to voluntarily assist the police in the fight against the Communists and to assist intelligence agencies in espionage against the USSR. With the entry of Lithuania into the USSR, the activities of nationalists intensified. Before the attack on the USSR, the state security agencies launched a preventive blow against the nationalist underground and their accomplices, which reduced their activity in the initial period of the Great Patriotic War.

Conclusion. The liquidation of the leaders of the nationalist underground and their accomplices allowed the USSR state security agencies to prevent the destabilization of public order in Lithuania on the eve of the German attack on the Soviet Union.

Keywords: Abwehr, agents, bandit groups, nationalist underground, German intelligence services

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Bugaev, V.N. (2024). The activities of the USSR State security agencies to ensure public safety in Lithuania during the interwar period. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1095-1108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1095-1108>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Интерес к событиям, происходящим на территории Литвы в период с 1921 г. по 22 июня 1941 г., подкрепляется противоречивыми подходами к процессам того времени. В первую очередь это связано с недостаточной изученностью вопросов в деятельности органов госбезопасности в истории нашего государства. В условиях обострения отношений между Россией и Западом, особенно в условиях проведения специальной военной операции, усилилось давление информационной войны против нашей страны. Следствием таких подходов стало искажение событий того времени, происходивших в указанном регионе. Цель исследования – раскрыть исторические события, происходящие на территории Литвы в рассматриваемый исторический период, показать роль специальных служб в обеспечении общественной безопасности в указанном регионе в период с 1921 г. по 22 июня 1941 г.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основной источниковой базой послужили рассекреченные архивные материалы Государственного архива Российской Федерации (Ф. Р-9401 – Народный комиссариат внутренних дел СССР – Министерство внутренних дел СССР (1934–1960 гг.)); Ф. 9479 – 4-й спецотдел Министерства внутренних дел СССР (1931–1959 гг.)) и Российского государственного архива новейшей истории (Ф. 89 – О политических репрессиях и реабилитации незаконно репрессированных). Исследование архивных документов позволяет проанализировать деятельность органов госбезопасности по обеспечению общественной безопасности на территории Литвы в межвоенный период. Применялись как общенаучные методы анализ, синтез, так и синхронистический, проблемно-хронологический.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Борьба органов государственной безопасности на территории Литвы с националистическим подпольем и созданными ими бандгруппами охватывает большой промежуток времени с начала 20-х гг. до 1956 г. прошлого столетия.

Октябрьская революция 1917 г. внесла серьезные геополитические изменения в Европе. Так, Литва, некогда входящая в состав Российской империи по Московскому мирному договору 1920 г., получила независимость. Практически с этого времени на территории Литвы происходит зарождение националистического подполья и, как его следствия, формирования бандгрупп, переросших в последующем в бандформирования.

В 1919 г. в Литве создается одна из самых известных националистических организаций «Шаулю саюнга» («Союз Литовских стрелков»). К 1940 г. численность данной организации достигала порядка 60 тыс. человек, которые сводились в отряды. Всего на территории Литвы было 20 отрядов, по одному в каждом уезде, которые, в зависимости от масштабов уезда, сводились либо в полк, либо в батальон. Одной из задач организации была подготовка молодежи к предстоящей войне, а также оказание добровольной помощи полиции в борьбе с коммунистами и оказание содействия разведорганам в шпионаже против СССР и Польши [1].

Другой националистической организацией в Литве была профашистская партия «Таутининку саюнга» («Союз националистов»), численностью более 12 тыс. человек. Костяк организации состоял из хуторских «кулаков», городской буржуазии и офицеров. Возглавлял эту организацию будущий президент Литвы А. Сметона.

Менее известной националистической организацией в Литве была «Яунои Лиетува» («Молодая Литва»). В составе этой организации была молодежь в возрасте 13–16 лет. По своей структуре и роду деятельности она была точной копией немецкой организации «Гитлерюгенд». К 1940 г. в рядах «Яунои

Лиетува» («Молодая Литва») было около 40 тыс. человек¹.

Особенностью Литовского националистического подполья было то, что во главе отдельных националистических организаций стояли ксендзы, которые вели антисоветскую пропаганду среди всех слоев населения.

С образованием особых отделов советских органов госбезопасности перед ними остро стала задача по проникновению в разведывательные органы Литвы. Так, в «Общей инструкции по управлению особым отделом ВЧК» от 25 декабря 1919 г. говорилось, что особые отделы фронтов и армий обязаны заниматься засылкой закордонной агентуры с целью выявления контрреволюционных организаций и посылаемых ею агентов на территорию Советской республики. Уже этот факт говорит о том, что молодые советские органы госбезопасности сумели правильно определить приоритетные задачи контрразведывательной деятельности².

Следует отметить, что в начале 1920-х гг. деятельность Особых отделов советских органов госбезопасности по засылке своих агентов в правоохранительные органы Литвы находилась в стадии становления, в связи с чем результат их работы был незначительным. Кроме Особых отделов к данной деятельности был привлечен и Иностраннный отдел советских органов госбезопасности. К 1923 г. определяется приоритетное направление функционирования Иностранного отдела – «связь со спецслужбами капиталистических стран». Данной деятельностью он занимается до 1926 г., в последующем данная функция переходит к контрразведывательным органам Особого отдела органов госбезопасности. В первую очередь советские органы госбезопасности интересовали такие

организации, как политическая полиция, разведывательные и контрразведывательные отделы генерального штаба Литвы. Незначительные успехи по проникновению советских разведчиков в данные органы и отделы не могли удовлетворить руководство советских органов госбезопасности. В этой связи 17 октября 1926 г. был подготовлен «Циркуляр о работе закордонного осведомления». В циркуляре указывалось: «Начальники губотделов и погранотрядов и их заместители уделяют недостаточно внимания закордонной работе и мало контролируют ее, вследствие чего работа принимает не всегда желательное направление, упускается целый ряд подходящих моментов и т. д. <...> Сравнительно мало изучен ответственный состав погранохраны противника и мало проводятся вербовки из среды ответственных лиц погранохраны и рядовых полицейских, солдат и т. д.» [2].

В ходе усиленных мероприятий по проникновению советских резидентов органов госбезопасности в отделы разведки и контрразведки Литвы к концу 1920-х – началу 1930-х гг. были достигнуты положительные результаты. Так, была выявлена активная деятельность Литовского генерального штаба по проведению разведывательных мероприятий против СССР с привлечением своего дипломатического корпуса в Москве. Были установлены Литовские резиденты – военный атташе Свинос, являвшийся руководителем посольской резидентуры, его заместитель Авиженис, сотрудник дипломатического корпуса, и Шарко, еще один представитель дипломатического корпуса. Был выявлен факт вербовки Свиносом председателя комиссии по исполнению советско-литовского мирного договора инженера Соболевского и подтверждено, что он является руководителем хорошо законспирированной шпионской сети по сбору сведений военного характера [3].

Были установлены каналы передачи разведывательной информации. Первоначально добытые сведения передавались через агентов-связников или непосредственно сам разведчик переходил границу и передавал добы-

¹ Бугаев В.Н. Участие внутренних войск НКВД–МВД–МГБ СССР в ликвидации националистического подполья и бандитизма на территории советской Прибалтики (1944–1953 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2020. 261 с.

² Патенко А.Н. Борьба с прибалтийскими националистическими формированиями на Северо-Западе России в 1920-х – 1940-х гг.: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2007. 203 с.

тые им сведения. С установлением дипломатических отношений между Советским Союзом и Литвой в Москве и Петрограде были открыты дипломатические посольства, и добытая информация передавалась через дипломатическую почту.

В преддверии Второй мировой войны правительство Литвы заявило о своем нейтралитете, в связи с чем в июне 1939 г. ими с Германией был заключен договор о ненападении. С нападением Германии на Польшу 1 сентября 1939 г. политическое руководство СССР предложило правительству Литвы заключить пакт «О взаимопомощи». 10 октября 1939 г. между правительствами Советского Союза и Литвой такой пакт был подписан. Политическое руководство Литвы понимало, что Советский Союз в первую очередь будет решать свои военно-политические задачи. Одним из пунктов пакта «О взаимопомощи» было размещение на территории Литвы советского воинского контингента общей численностью 75 тыс. человек. Однако правящие политические круги Литвы по отношению к пакту проявили недовольство. В ходе переговоров с Литовским правительством нарком иностранных дел В.М. Молотов доходчиво объяснил: «Как же мы сможем оказать вам военную помощь, если нас у вас не будет?». В результате переговоров было достигнуто соглашение о размещении на территории Литвы советского воинского контингента численностью 20 тыс. человек [4]. Также следует отметить, что по этому пакту Литва получала от Советского Союза новые территории, о которых ранее и не могла мечтать: город Вильнюс и Виленскую область. С вводом на территорию Литвы ограниченного советского воинского контингента и образования там военных баз советскими органами государственной безопасности был отмечен интерес спецслужб Литвы к местам расквартирования частей Красной армии и расположениям военных баз. Органами государственной безопасности СССР была издана директива «Об оперативном обслуживании частей Красной армии и военно-морского флота, дислоцированных на территории Эс-

тонии, Латвии и Литвы». В директиве указывалось, что разведывательные органы Литвы предпримут все возможные меры разведывательного характера по проникновению в места расположения частей Красной армии и военно-морского флота, а также на военные объекты. В связи с этим командирам частей и начальникам военных объектов предписывалось повысить бдительность и проинформировать личный состав о действиях иностранных спецслужб.

С вводом советских войск на территорию Литвы там резко активизировалось националистическое движение, которое находилось в подполье, а также изменилась их деятельность. В ноябре 1939 г. в Париже прошел конгресс Литовских послов в Англии, Италии и во Франции, организованный дипломатическим работником Италии С. Лозорайтисом. На конгрессе решался вопрос о создании заграничного Литовского центра для борьбы с Советским Союзом [2, с. 97].

С вхождением Литвы в состав Советского Союза начался новый период в ее истории – период советизации. Приказом Народного комиссара внутренних дел СССР от 31 августа 1940 г. № 001089 «Об организации НКВД Литовской ССР» утверждаются штаты НКВД Литовской ССР и подчиненных ему органов, а также указываются места дислокации органов НКВД (табл. 1).

С целью оказания помощи вновь образованным органам НКВД Литовской ССР по распоряжению наркома внутренних дел СССР Л.П. Берии в республику было направлено 170 оперативных работников из центрального и периферийного аппарата НКВД. Укомплектование органов НКВД в первую очередь должно было проводиться за счет лиц местного населения, являющихся членами коммунистической партии, а также лиц, подвергшихся репрессиям бывшей политической властью, имеющих возраст от 22 до 35 лет. Этих же лиц Л.П. Берия требовал назначать начальниками уездных отделов НКВД. Перед вновь созданными органами НКВД Литовской ССР были поставлены следующие задачи:

- установить контроль над деятельностью учреждений связи, банков, типографий и государственных архивов;
- создать агентурно-осведомительную сеть в уездах;
- вскрыть подпольные националистические организации, бандгруппы и лица, оказывающие им содействие;
- взять на особый учет чиновников полиции и контрразведки, тюрем, офицеров литовской армии, крупных фабрикантов,

Таблица 1
Перечень органов НКВД,
подчиненных НКВД Литовской ССР
Table 1
List of NKVD bodies subordinated
to the NKVD of the Lithuanian SSR

Наименование органов	Место дислокации
1. Виленское Городское Управление НКВД	гор. Вильно
2. Вилкавишкинский уездный отдел НКВД	– « – Вилкавишки
3. Шавлинский – « –	– « – Шавли
4. Поневежский – « –	– « – Поневежь
5. Трокайский – « –	– « – Трокай
6. Алитуский – « –	– « – Алитус
7. Укмергский – « –	– « – Укмерге
8. Таурагский – « –	– « – Таураге
9. Росейно́йский – « –	– « – Росейной
10. Мариампольский – « –	– « – Мариамполь
11. Кретингинский – « –	– « – Кретинга
12. Утенский – « –	– « – Утенка
13. Биржайский – « –	– « – Биржай
14. Кедайно́йский – « –	– « – Кедайной
15. Тельшайский – « –	– « – Тельшай
16. Рокишкский – « –	– « – Рокишки
17. Ковенское уездное отделение	– « – Ковно
18. Мажейкя́йское уездное отделение	– « – Мажейкяй
19. Ша́кяйское – « –	– « – Шакай
20. Зарасайское – « –	– « – Зарасай
21. Швенцонеля́нское – « –	– « – Швенцонелян
22. Сейня́йский – « –	– « – Сейняй

Источник: ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-9401. Оп. 1. Д. 561. Л. 287-288.

Source: State Archives of the Russian Federation. Coll. R-9401. Aids 1. Fol. 561. P. 287-288.

банкиров, акционеров, представителей литовской охраны, прокуроров, судей, преступного элемента, а также представителей легкого поведения;

- организовать охрану общественного порядка [5].

В связи с тем, что создание уездных отделов НКВД в республике осуществлялось за счет лиц, имеющих партийных стаж, или из числа бывших политзаключенных, но совершенно не имеющих опыта оперативной деятельности, было принято решение о направлении их на учебу в школы НКВД со сроком обучения 1 год и 3 месяца. Отобранные кандидаты для обучения должны были иметь отменное здоровье и положительную характеристику. Так, на основании приказа наркома внутренних дел СССР Л.П. Берии от 16 сентября 1940 г. на курсы специального отделения подготовки кадров для НКВД Литовской ССР было направлено 100 человек. В последующем по приказу Л.П. Берии специальные отделения Высшей школы НКВД СССР были укомплектованы начальствующим и преподавательским составом, владеющим прибалтийскими языками³.

С образованием Литовской ССР в республике начинаются социальные преобразования, которые коренным образом меняют устоявшийся веками уклад жизни. Стали закрываться костелы и церкви, у крестьян стали изымать хозяйственный инвентарь и домашний скот для нужд колхозов и совхозов, которые стали образовываться в уездах, происходит национализация предприятий, домовладений, грузового и легкового автотранспорта. Перевод республики на советскую экономику начинается с перехода на советскую валюту, что вызвало повышение цен на товары первой необходимости, одежду, обувь и, как следствие этого, инфляцию. В республике стали появляться очереди, которых ранее не было. Все это вызвало у местного населения недовольство советской вла-

³ Ohmann V. Internal affairs and state security institutions of the ESSR between 1940–1941 // Estonian Institute of Historical Memory. URL: <http://www.mnemosyne.ee/he.ee/> (accessed: 19.02.2024).

стью. Еще одной причиной недовольства было то, что командиры Красной армии старались получить товары в магазинах без очереди. Непременно этим воспользовались националистические элементы, которые стали распространять слухи, что «товаров больше не будет», «скоро начнется война между Германией и Советским Союзом», «будут введены карточки на продукты питания и промышленные товары», некоторые продавцы магазинов оказывали содействие националистам, убеждая покупателей в быстрой скупке товара.

Готовясь к войне с Советским Союзом, военно-политическое руководство Германии в своих планах особое место отводило дезорганизации тыла Прибалтийского особого округа путем шпионажа, диверсий, террористических актов, распространения ложных слухов. В предвоенные годы агентурная сеть противника состояла из литовцев, которые проживали вблизи государственной границы с Восточной Пруссией и могли свободно ее переходить, используя этот канал, разведывательная информация о местах дислокации советских воинских частей и местной администрации оперативно передавалась Абверу. Летом 1940 г., до вступления Литвы в состав Советского Союза, один из лидеров националистического движения, К. Шкирпа, нелегально посещал Литву, где тайно встречался с лидерами прогерманских организаций, интеллигенции, высшими и старшими офицерами литовской армии с целью вовлечения их в националистическую организацию «Фронт литовских активистов». По возвращении в Германию К. Шкирпа подготовил представителю немецкой разведки И. Греббе предложения по «освобождению Литвы». В ноябре 1940 г. Абвер на территории Германии создает националистическую организацию «Фронт литовских активистов». Возглавил созданную организацию К. Шкирпа. В последующем К. Шкирпа создает в Германии так называемое Литовское правительство в изгнании [6].

Кроме данной организации на территории Литвы перед войной создаются такие

известные националистические партии и организации, как «Железный волк», «Кола», «Партия народников-селян», «Железная гвардия», «Армия Плехавичюса», «Национальный совет Литвы» (табл. 2).

С присоединением Литвы к СССР там была оставлена широкая сеть немецкой агентуры, которая информировала разведывательные органы о военной инфраструктуре Красной армии. Засылка немецкой агентуры через границу с каждым годом увеличивалась. Только за два предвоенных месяца пограничниками Прибалтийского пограничного округа было задержано около двух тысяч вражеских агентов [7].

В конце 1940 – начале 1941 г. на территории Прибалтики начинают проявляться организованные выступления националистических формирований. Первое время число их вооруженных выступлений было невелико. Так, в июле 1940 г. (когда было принято решение о вхождении Литвы в состав СССР) первым актом саботажа в республике стало бойкотирование выборов в народный сейм. Бойкот свидетельствовал о массовом неприятии населением новой политической реальности [8].

Во втором квартале 1941 г. Абвер начал массовую заброску шпионов на территорию Литвы с задачей вхождения в связь с националистическим подпольем, а в последующем – проведение диверсионно-террористических актов против совпартактива, командиров Красной армии и уничтожением складов с ГСМ и вооружением, продовольственных баз и т. д.

Представитель Восточно-прусского управления немецкой военной разведки «Абвер-2» 21 мая 1941 г. докладывал в Берлин: «Восстание в странах Прибалтики подготовлено, и на него можно положиться. Подпольное повстанческое движение прогрессирует в своем развитии настолько, что доставляет известные трудности удерживать соучастников от преждевременных акций. Им направлено распоряжение начать действия только тогда, когда немецкие войска приблизятся к соот-

Таблица 2

Характерные черты и особенности националистических партий
и организаций в Литве в 1939–1940 гг.

Table 2

Characteristics and Features of Nationalist Parties and Organizations in Lithuania in 1939–1940

Наименование организаций	Особенности националистических партий и организаций в Литве в 1939–1940 гг.
«Железный волк»	1. Наличие в 1939–1940 гг. военизированных организаций способствовало появлению вооруженного литовского националистического подполья в Советской Литве.
«Кола»	2. Отсутствие у литовского подполья политического центра, способного сплотить разрозненные ряды подполья, и это, в свою очередь, облегчило советским органам безопасности задачу по их ликвидации.
«Партия народников-селян»	3. Наличие организаций и отдельных лиц, оказывавших материальную поддержку вооруженному литовскому националистическому подполью.
«Железная гвардия»	4. Использование при построении вооруженных формирований подобию армейских структур.
«Армия Плехавичюса»	5. Осуществление сотрудничества с зарубежными националистическими центрами, в основном, в Германии, Швеции, Дании и Польши.
«Национальный совет Литвы»	6. Формирование основной боевой силы во время немецкой оккупации для противодействия советской власти в Литве.
	7. Децентрализация литовского вооруженного националистического подполья.
	8. Деятельность вооруженного националистического подполья в Литве носило характер действий мелкими группами и одиночками

Источник: Чемоданов А.Н. Деятельность советских правоохранительных органов в Литве в 1940–1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2019. 182 с.

Source: Chemodanov A.N. *Deyatel'nost' sovetskikh pravookhranitel'nykh organov v Litve v 1940–1945 gg.* Cand. Sci. (History) diss. Tambov, 2019. 182 p. (In Russ.)

ветствующей местности с тем, чтобы русские войска не могли обезвредить участников восстания»⁴.

Установление связи контрреволюционным подпольем Прибалтийских республик с немецкими спецслужбами оказало влияние как на его организационную структуру, так и на выполняемые им задачи. Все антисоветские организации по своей структуре строились в соответствии с указанием немецкой разведки. Это объясняется тем, что националистические формирования соблюдали необходимую конспирацию для сохранения кадров на начальный период войны. Так, деятельность литовских националистических формирований возглавлял Верховный штаб «Литовской освободительной армии».

⁴ Панин Е.Н. Деятельность латышских национальных формирований на территории СССР в годы Великой Отечественной войны (июнь 1941 – май 1945 гг.): дис. ... д-ра ист. наук. М., 2009. 468 с.

Она делилась на округа, отряды, роты и взводы [9].

Причины сотрудничества Литовских националистических организаций с Абвером заключаются в следующем:

- проведение в республике социальных, экономических и аграрных преобразований;
- неприятие отдельной категорией граждан реформ, проводившихся в республике;
- активная деятельность органов госбезопасности, направленная на усиление борьбы с националистическим подпольем.

Все Литовские националистические формирования строились по территориальному принципу. Численность националистических групп была небольшой – 5–7 человек [10]. Это было связано с тем, чтобы любая из них по ранее определенному сигналу могла оперативно собраться в указанном месте и с началом войны была способна выполнять разведывательно-диверсионные задания. Кроме

того, объединенные силы организации в масштабе уезда и области – осуществлять нападения на отступающие части Красной армии и брать под контроль стратегически важные объекты.

До начала Великой Отечественной войны Абверу на территории Литовской ССР удалось создать внушительную «пятую колонну» численностью около 32 тыс. человек [11].

Еще до того, как Литва стала советской республикой, наркомом внутренних дел СССР 11 октября 1939 г. был издан приказ № 001223 «Об оперативных мерах против антисоветских и социально враждебных элементов». Данным приказом советским органам госбезопасности предписывалось отслеживать «неблагонадежный» элемент, который в скором времени был подвергнут аресту и выслан в Архангельскую область [12].

К концу 1940 г. положение советской власти на территории Литовской ССР оказалось на грани кризиса. В республике продолжало расти недовольство всех социальных слоев населения. В этот период в республике начинают проявляться первые элементы неповиновения населения действиям органов советской власти. Все чаще начинает проводиться антисоветская пропаганда среди местного населения, осуществляется срыв мобилизации в Красную армию и хлебопоставок, совершаются первые диверсии на железной дороге, происходят нападения на одиночных военнослужащих Красной армии и войск НКВД.

В первом квартале 1941 г. на территории Литвы учащаются случаи диверсионно-террористических актов в отношении военнослужащих Красной армии, представителей партийных и советских органов власти, а также сотрудников органов НКВД–НКГБ, происходят нападения на караулы и базы воинских частей. Руководство НКГБ Литовской ССР отмечало, что «в республике за первый квартал 1941 г. произошел резкий всплеск бандпроявлений и убийств. При этом многие террористические акты оставались не раскрытыми» [13]. В связи с этими события-

ми нарком государственной безопасности СССР В.Н. Меркулов 16 мая 1941 г. направил в ЦК ВКП(б) с проектом Постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР докладную записку № 1687/м «О мероприятиях по очистке Литовской ССР от антисоветского, уголовного и социально опасного элемента». Анализ докладной записки наркома государственной безопасности СССР свидетельствует, что мероприятия по очистке Литовской ССР затронули все социальные слои населения разных национальностей, что опровергает сегодняшние утверждения политических лидеров Литвы о том, что карательные акции проводились исключительно только против литовцев (табл. 3).

Этим же Постановлением предписывалось:

- особому совещанию при НКВД СССР рассмотреть дела на вышеуказанных лиц;
- НКГБ и НКВД СССР разработать специальную инструкцию о порядке проведения арестов и ссылки и организацию специального лагеря;
- оформление решения Особого совещания проводить после прибытия арестованных в лагерь;
- арестованных с конфискацией имущества лиц сроком на 20 лет немедленно направлять к месту поселения в отдаленные районы СССР, с последующим оформлением решения Особого совещания;
- местами поселения определить Омскую и Новосибирскую области, Красноярский край, Актыбинскую, Павлодарскую, Северо-Казахстанскую и Кустанайскую области Казахстана;
- руководство указанными мероприятиями возложить на ЦК КП(б) и СНК Литовской ССР совместно с НКГБ и НКВД СССР;
- НКГБ и НКВД СССР оказать помощь органам НКГБ и НКВД Литовской ССР в проведении вышеуказанных мероприятий;
- направить в Литовскую ССР наркома госбезопасности СССР комиссара третьего ранга В.Н. Меркулова;
- командировать в Литовскую ССР 208 литовских курсантов, обучающихся в Высшей

Таблица 3

Данные по очистке Литовской ССР от антисоветского, уголовного
и социально опасного элемента

Table 3

Data on the cleansing of the Lithuanian SSR from anti-Soviet,
criminal, and socially dangerous elements

Мероприятия	Социальная категория арестованных	Срок и место отбывания наказания
1. Арест с конфискацией имущества	а) активные члены контрреволюционных партий и участники антисоветских националистических белогвардейских организаций; б) бывшие охранники, жандармы, руководящий состав бывших полицейских и тюремщиков, рядовые полицейские и тюремщики, на которых имеются компрометирующие их материалы; в) бывшие крупные помещики, фабриканты и крупные чиновники бывшего государственного аппарата; г) бывшие офицеры польской, литовской и белой армий, на которых имеются компрометирующие их материалы; д) уголовный элемент, продолжающий заниматься преступной деятельностью	от 5 до 8 лет с направлением в лагерь, а после отбывания наказания сослать на поселение в отдаленные местности Советского Союза сроком на 20 лет
2. Арест с конфискацией имущества	а) членов семей указанных в п. 1 («а», «б», «в», «г») категорий лиц, совместно с ними проживавших или находящихся на их иждивении к моменту ареста; б) членов семей участников контрреволюционных националистических организаций, главы которых перешли на нелегальное положение и скрываются от органов власти; в) членов семей участников контрреволюционных националистических организаций, главы которых осуждены к ВМН; г) лиц, прибывших из Германии в порядке репатриации, а также немцев, записавшихся на репатриацию в Германию и отказавшихся выехать, в отношении которых имеются материалы об их антисоветской деятельности и подозрительных связях с иностранными разведками	20 лет с направлением в ссылку на поселение в отдаленные районы Советского Союза
3. Выселение в административном порядке	Проститутки, ранее зарегистрированные в бывших органах полиции Литвы и ныне продолжающих заниматься проституцией	сроком на 5 лет в северные районы Казахстана

Источник: составлено автором по [14].

Источник: constructed by the author on [14].

школе НКГБ Советского Союза, для оказания помощи следственным органам;

– усилить участок границы Литвы с Белоруссией на период проведения операции, для чего выделить из войск Белорусского пограничного округа дополнительно 400 пограничников;

– операцию завершить в трехдневный срок.

Сегодня политики Литвы стараются фальсифицировать историю того времени, утверждая, что в категорию депортации вошло 24 % населения республики, что не соответствует действительности. Так, с 1 марта по 9 мая 2011 г. в Литве проводилась перепись населения, Президент страны Грибаускайте признала, что в 1941 г. на территории

Литвы проживало около 3,1 млн человек⁵. Категория и численность лиц, подлежащих депортации, соответствует учетным данным НКГБ СССР от 5 июня 1941 г. (табл. 4).

Из данного документа следует, что в мае 1941 г. подлежало депортации 0,32 % населения Литвы. Ежедневно НКГБ и НКВД Литовской ССР отправляли донесения в НКГБ и НКВД СССР о численности, выявленных и намеченных к депортации антисоветского, уголовного и социально опасного элемента. Каждый раз увеличивалась численность лиц, намеченных к депортации. В ночь с 14 на 15 июня 1941 г. в Литве прошла депортация вышеуказанной категории в «отдаленные районы Советского Союза». Также было репрессировано 284 литовских офицеров из состава 29 территориального корпуса Красной армии, на которых в органах госбезопасности имелся компромат. Нарком государст-

венной безопасности СССР В.Н. Меркулов 17 июня 1941 г. направил И.В. Сталину, В.М. Молотову и Л.П. Берии докладную записку об итогах депортации антисоветского, уголовного и социально опасного элемента из Литовской ССР (табл. 5).

Из данного документа следует, что накануне Великой Отечественной войны из Литовской ССР было депортировано 0,51 % местного населения, но никак не 24 %, о чем неустанно заявляют политики данного государства. Также современные политики Литвы заявляют, что в ходе депортации было убито несколько сотен мужчин и женщин, пытавшихся совершить побег. Из официальных источников (докладная записка наркома государственной безопасности СССР В.Н. Меркулова) следует, что в ходе операции имелось всего несколько случаев вооруженного сопротивления и побега. Из состава депортируемых, оказавших вооруженное сопротивление и побег, было убито 7 и ранено 4 человека. Также безвозвратные потери

⁵ Лагодин Д. Население Литвы вернулось на довоенный уровень. URL: <http://warandpeace.ru/ru/exclusive/view/58162/> (дата обращения: 13.02.2024).

Таблица 4

Количественный состав социально чуждого элемента Литовской ССР, подлежащий депортации

Table 4

Quantitative Composition of the Socially Alien Element of the Lithuanian SSR Subject to Deportation

Категория лиц, подлежащей депортации	Численность (человек)
Участники контрреволюционных партий и антисоветских националистических организаций	1170
Бывшие охранники, жандармы, руководящий состав полиции и тюремщики	868
Помещики, фабриканты, крупные чиновники буржуазного государственного аппарата	1925
Бывшие офицеры и белогвардейцы	284
Уголовный элемент	1288
Проститутки	594
Члены семей, учтенные по п. 1 («а», «б», «в», «г»)	3475
Члены семей участников контрреволюционных националистических организаций, главы которых осуждены к ВМН	114
Члены семей участников контрреволюционных националистических организаций, главы которых скрываются	3
Прибывшие из Германии в порядке репатриации	130
Немцы, записавшиеся на репатриацию в Германию и отказавшиеся выехать	73
Всего	9924

Источник: составлено автором по данным ГА РФ. Ф. 9479. Оп. 1. Д. 87. Л. 189.

Source: constructed by the author according to State Archives of the Russian Federation. Coll. 9479. Aids 1. Fol. 87. P. 189. (In Russ.)

Таблица 5
Численность социально чуждого элемента,
депортированного в ночь с 14 на 15 июня
1941 г. из Литовской ССР

Table 5
The Number of the Socially Alien Element,
Deported from the Lithuanian SSR on the Night
of June 14–15 1941

Вид репрессии	Численность (человек)
Арестовано	5664
Выселено	10187
Всего репрессировано	15851

Источник: составлено автором по данным РГАНИ (Российский государственный архив новейшей истории). Ф. 89. Оп. 18. Д. 6. Л. 1-4.

Source: constructed by the author according to Russian State Archive of Contemporary History. Coll. 9479. Aids 18. Fol. 6. P. 1-4. (In Russ.)

в ходе операции понесли и представители органов госбезопасности, было убито 4 человека и 3 человека получили ранения [15].

ВЫВОДЫ

Таким образом, в результате своевременно проведенных оперативных мероприятий органам государственной безопасности Советского Союза и Литовской ССР удалось выявить отдельных руководителей и активных членов националистического подполья. Это позволило им впоследствии провести оперативные мероприятия по ликвидации антисоветского подполья и не допустить дестабилизации общественного порядка в республике накануне нападения Германии на Советский Союз.

Список источников

1. Литвинов М.Ю., Седунов А.В. Шпионы и диверсанты. Борьба с прибалтийским шпионажем и националистическими бандформированиями на Северо-Западе России. Псков: Псков. обл. тип., 2005. 343 с. <https://elibrary.ru/qxebeb>
2. Крысин М.Ю., Литвинов М.Ю. Органы госбезопасности против буржуазных националистов Прибалтики. М.: Вече, 2017. 416 с.
3. Бугаев В.Н. Националистическое движение на территории Прибалтики (1917–1941 гг.) // Симбирский научный вестник. 2013. № 1 (11). С. 17–21. <https://elibrary.ru/rpvnnz>
4. Боярский В.И. Партизанство вчера, сегодня, завтра. Историко-документальный очерк. М.: Граница, 2003. 448 с.
5. Хлобутов О.М. История службы государственной безопасности. От Александра I до Сталина. СПб.: Пальмира, 2018. 366 с.
6. НКВД–МВД СССР в борьбе с бандитизмом и вооруженным националистическим подпольем на Западной Украине, в Западной Белоруссии и Прибалтике (1939–1956): сб. документов / сост. Н.И. Владимирцев, А.И. Кокурин. М.: Объединенная редакция МВД России, 2008. 640 с. <https://elibrary.ru/qqsmtt>
7. Белозеров Б.П., Сидоренко В.П. Войска и органы НКВД Северо-Запада России в годы суровых испытаний. СПб.: С.-Петербург. воен. ун-т М-ва внутр. дел России, 2006. 271 с. <https://elibrary.ru/xtwihj>
8. Норин А.В. Внутренние войска в борьбе с националистическими бандитскими формированиями в западных областях СССР после Великой Отечественной войны. СПб.: С.-Петербург. воен. ин-т внутр. войск МВД России, 2010. 73 с.
9. Прибалтийский национализм в документах НКВД, МВД и МГБ СССР: сб. док. / сост. Н.И. Владимирцев. М.: Объедин. редакция МВД России, 2011. 424 с. <https://elibrary.ru/oyosqt>
10. Подрезов В.В., Климов А.А. Борьба войск НКВД с националистическим подпольем // Академический вестник внутренние войска МВД России. 2010. № 2. С. 63–68.
11. Можаяев М.Н. О борьбе с повстанцами на территории Прибалтики во время Великой Отечественной войны и в послевоенные годы / Страницы Великой Отечественной войны (к 60-летию Победы) // Доклады Академии военных наук. 2005. № 3. С. 87–92.
12. Зубкова Е.Ю. Прибалтика и Кремль: 1940–1953. М., 2008. 351 с. <https://elibrary.ru/pxpcnl>
13. Мазохин О.Б. Борьба советских органов государственной безопасности СССР с терроризмом. М.: Вече, 2019. 560 с.

14. Органы государственной безопасности СССР в Великой Отечественной войне: в 8 т. Т. 1. Накануне. Кн. 2. 1 января – 21 июня 1941 г. / сост. В.П. Ямпольский. М.: Русь, 1995. 452 с.
15. История сталинского Гулага. Конец 1920-х – первая половина 1950-х годов: собрание документов: в 7 т. Т. 1. Массовые репрессии в СССР / отв. ред. Н. Верт, С.В. Мироненко, сост. И.А. Зюзина. М.: Изд-во «Российская политическая энциклопедия», 2004. 728 с. <https://elibrary.ru/tdnlwl>

References

1. Litvinov M.Yu., Sedunov A.V. (2005). *Shpiony i diversanty. Bor'ba s pribaltiiskim shpionazhem i natsionalisticheskimi bandformirovaniyami na Severo-Zapade Rossii*. Pskov, Pskovskaya oblastnaya tipographia Publ., 343 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxebeeb>
2. Krysin M.Yu., Litvinov M.Yu. (2017). *Organy gosbezopasnosti protiv burzhaznykh natsionalistov Pribaltiki*. Moscow, Veche Publ., 416 p. (In Russ.)
3. Bugaev V.N. (2013). Nationalist movement on the territory of the Baltic States (1917–1941). *Simbirskii nauchnyi vestnik = Simbirsk Scientific Journal Vestnik*, no. 1 (11), pp. 17–21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rpvnnz>
4. Boyarskii V.I. (2003). *Partizanstvo vchera, segodnya, zavtra. Istoriko-dokumental'nyi ocherk*. Moscow, Granitsa Publ., 448 p. (In Russ.)
5. Khlobustov O.M. (2018). *Istoriya sluzhby gosudarstvennoi bezopasnosti. Ot Aleksandra I do Stalina*. St. Petersburg, Pal'mira Publ., 366 p. (In Russ.)
6. Vladimirtsev N.I., Kokurin A.I. (eds.-compilers). (2008). *Sbornik dokumentov «NKVD–MVD SSSR v bor'be s banditizmom i voozruzhennym natsionalisticheskim podpol'em na Zapadnoi Ukrainе, v Zapadnoi Belorussii i Pribaltike (1939–1956)»*. Moscow, United Editorial Board of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 640 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qqsmtt>
7. Belozеров B.P., Sidorenko V.P. (2006). *Voiska i organy NKVD Severo-Zapada Rossii v gody surovyykh ispytaniy*. St. Petersburg, The St.-Petersburg university of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 271 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xtwihj>
8. Norin A.V. (2010). *Vnutrennie voiska v bor'be s natsionalisticheskimi banditskimi formirovaniyami v zapadnykh oblastyakh SSSR posle Velikoi Otechestvennoi voiny*. St. Petersburg, St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation Publ., 73 p. (In Russ.)
9. Vladimirtsev N.I. (ed.-compiler). (2011). *Sbornik dokumentov «Pribaltiiskii natsionalizm v dokumentakh NKVD, MVD i MGB SSSR»*. Moscow, United Editorial Board of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 424 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oyosqt>
10. Podrezov V.V., Klimov A.A. (2010). The struggle of the NKVD troops against the nationalist underground. *Akademicheskii vestnik vnutrennie voiska MVD Rossii*, no. 2, pp. 63–68. (In Russ.)
11. Mozhaev M.N. (2005). On the fight against insurgents in the Baltic States during the Great Patriotic War and in the post-war years / Pages of the Great Patriotic War (to the 60th anniversary of Victory). *Doklady Akademii voennykh nauk*, no. 3, pp. 87–92. (In Russ.)
12. Zubkova E.Yu. (2008). *Pribaltika i Kreml': 1940–1953*. Moscow, 351 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxpcnl>
13. Mazokhin O.B. (2019). *Bor'ba sovetskikh organov gosudarstvennoi bezopasnosti SSSR s terrorizmom*. Moscow, Veche Publ., 560 p. (In Russ.)
14. Yampol'skii V.P. (ed.-compiler). (1995). *Organy gosudarstvennoi bezopasnosti SSSR v Velikoi Otechestvennoi voine: v 8 t. T. 1. Nakanune: v 2 kn. Kn. 1. Noyabr' 1938 g. – dekabr' 1940 g.* Moscow, Rus Publ., 452 p. (In Russ.)
15. Vert N., Mironenko S.V. (executive eds.), Zyuzina I.A. (compiler) (2004). *Istoriya stalinskogo Gulaga. Konets 1920-kh – pervaya polovina 1950-kh godov: sobranie dokumentov: v 7 t. T. 1. Massovye repressii v SSSR*. Moscow, “Rossiiskaya politicheskaya ehntsiklopediya” Publ., 728 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tdnlwl>

Информация об авторе

Бугаев Виталий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры тактики и общевойсковых дисциплин, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3941-4350>
bugaev251970@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.04.2024
Одобрена после рецензирования 09.07.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Vitaly N. Bugaev, Cand. Sci. (History), Associate Professor of the Department of Tactics and General Military Disciplines, Federal Military (Engineering) State Owned Institute of High Education, a branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3941-4350>
bugaev251970@yandex.ru

Received 16.04.2024
Approved 09.07.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 93/94+908

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1109-1119>



Формы увековечения исторической памяти о Героях Советского Союза в городской топонимике (на примере улицы комиссара Московского в Тамбове)

Станислав Сергеевич Квадяев 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
moonraker-007@mail.ru

Актуальность. Рассмотрена деятельность городских властей Тамбова, общественных организаций и учреждений, их мотивы в работе по сохранению военно-исторической памяти в городской среде в период второй половины XX – начала XXI века на примере увековечения памяти первого Героя Советского Союза из Тамбовской области – А.Н. Московского. Актуальность исследования заключена в том, что использование трендов современной исторической науки, а именно – междисциплинарного подхода к исследованию, политической истории и исторической урбанистики позволит получить качественно новое знание о деятельности органов власти городов России (на материалах Тамбова) по сохранению военно-исторической памяти в городской топонимике и объектах монументального искусства в период второй половины XX – начала XXI века.

Материалы и методы. Методологическая база исследования основана на принципах системности, историзма, объективности. Используются сравнительно-исторический, проблемно-хронологический методы. Исследование опирается на такие общенаучные методы, как анализ, синтез, обобщение, систематизация. Основными источниками исследования послужили архивные материалы, находящиеся на хранении в Государственном архиве Тамбовской области, Государственном архиве социально-политической истории Тамбовской области, опубликованные и размещенные в сети Интернет, а также материалы, находящиеся в фондах Музейно-выставочного центра Тамбовской области.

Результаты исследования. Проанализированы особенности идеологической работы местных органов власти по формированию военно-исторической памяти. Выявлены закономерности и преемственность подходов в военно-исторической работе властей города на разных хронологических этапах. Исследованы механизмы сохранения памяти о конкретном герое, старшем политруке, комиссаре А.Н. Московском. Выделены формы историко-патриотической информации об объектах городской топонимике и монументального искусства, созданных в ходе развития городской среды, касающихся увековечения памяти А.Н. Московского.

Выводы. В результате изучения проблемы сделаны выводы о многостороннем подходе в работе городских органов власти, учреждений и общественных организаций по сохранению военно-исторической памяти в регионе.

Ключевые слова: Герой Советского Союза, Халхин-Гол, комиссар, Тамбовская область, увековечение памяти, городская топонимика, памятники

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Квадяев С.С. Формы увековечения исторической памяти о Героях Советского Союза в городской топонимике (на примере улицы комиссара Московского в Тамбове) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1109-1119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1109-1119>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1109-1119>

Forms of perpetuating the historical memory of the Heroes of the Soviet Union in urban toponymy (using the example of commissar Moskovsky Street in Tambov)

Stanislav S. Kvadiaev 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

moonraker-007@mail.ru

Importance. The activities of the Tambov city authorities, public organizations and institutions, their motives in the work on the preservation of military historical memory in the urban environment during the second half of the 20th – beginning of the 21st century on the example of perpetuating the memory of the first Hero of the Soviet Union from Tambov region – A.N. Moskovsky, are considered. The importance of the research lies in the fact that the use of trends in modern historical science, namely, an interdisciplinary approach to research, political history and historical urbanism, allows us to obtain qualitatively new knowledge about the activities of the Russian cities authorities (based on Tambov materials) to preserve military historical memory in urban toponymy and objects of monumental art during the second half of the 20th century – the beginning of the 21st century.

Materials and Methods. The methodological basis of the research is based on the principles of consistency, historicism, and objectivity. Comparative historical, problem and chronological methods are used. The research is based on such general scientific methods as analysis, synthesis, generalization, and systematization. The main sources of the research are archival materials stored in the State Archive of Tambov Region, the State Archive of Socio-political History of Tambov Region, published and posted on the Internet, as well as materials in the funds of the Museum and Exhibition Center of Tambov Region.

Results and Discussion. The features of the ideological work of local authorities on the development of military historical memory are analyzed. The patterns and continuity of approaches in the military historical work of the city authorities at different chronological stages are revealed. The mechanisms of preserving the memory of a particular hero, senior political instructor, commissar A.N. Moskovsky, are investigated. The forms of historical and patriotic information about the objects of urban toponymy and monumental art created during the development of the urban environment, concerning the perpetuation of the memory of A.N. Moskovsky, are highlighted.

Conclusion. As a result of studying the problem, conclusions are drawn about the multi-faceted approach in the work of city authorities, institutions and public organizations for the preservation of military historical memory in the region.

Keywords: Hero of the Soviet Union, Khalkhin Gol, commissar, Tambov Region, perpetuation of memory, urban toponymy, monuments

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Kvadiaev, S.S. (2024). Forms of perpetuating the historical memory of the Heroes of the Soviet Union in urban toponymy (using the example of commissar Moskovsky Street in Tambov). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1109-1119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1109-1119>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Увековечение имен героев прошлого в названии улиц, в установке мемориальных досок, памятников является значимой составляющей в комплексной работе по сохранению исторической памяти у населения. Важно, чтобы данная работа проводилась при полной поддержке местных органов власти в регионе увековечения и при их тесном сотрудничестве с ветеранскими и общественными организациями, историками, краеведами.

В городе Тамбове этот процесс находится на довольно высоком уровне. Именами Героев Советского Союза, отличившихся в боях за свободу нашей Родины в годы Великой Отечественной войны, названы многие улицы областного центра. В скверах и парках установлены памятники, на зданиях висят мемориальные доски.

Мы поставили цель показать механизм увековечивания памяти на примере одного из героев, связанных с городом Тамбовом. Объектом исследования стал Александр Николаевич Московский – старший политрук, военный комиссар стрелково-пулеметного батальона, первый Герой Советского Союза из Тамбовской области. Предметом изучения являлась деятельность конкретных людей и организаций, решавших вопрос об увековечивании памяти об этом герое.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Изучение биографии А.Н. Московского проводилось главным образом в историко-патриотическом ключе. Начало изучению

биографии и процесса увековечивания памяти этого героя было положено статьей авторитетного тамбовского историка и краеведа, автора многих работ о тамбовских героях Великой Отечественной войны, Л.Г. Дьячкова «Подвиг комиссара»¹. В ней Лев Григорьевич отмечал, что «долгое время мы не знали о подвиге славного земляка», и предложил увековечить подвиг первого Героя Советского Союза – тамбовца. Несколько позже Л.Г. Дьячков для книги о тамбовских героях подготовил очерк «Комиссар Московский» [1, с. 63-65]. В этой публикации исследователь представил наиболее полную на тот момент биографию храброго комиссара, описание его подвига, информацию о семье, а также отметил все состоявшиеся формы увековечения памяти Московского на время издания книги. В новом издании очерков о тамбовчанах-героях Великой Отечественной войны Л.Г. Дьячков посвятил А.Н. Московскому статью «Это было на Халхин-Голе» [2, с. 130-132]. В этой публикации в сравнении с предыдущим очерком более широко представлено описание военно-стратегической обстановки и боевых действий в районе Халхин-Гола в период нахождения там Московского и совершенного им подвига. На основе своих бесед с родственниками комиссара Л.Г. Дьячков подготовил описание характерных качеств личности Московского, рассказал о его увлечениях, поведении в обычной повседневной жизни, стараясь не ограничиваться только сухими фактами, а очелове-

¹ Дьячков Л. Подвиг Комиссара // Тамбовская правда. 1966. 23 окт.

чить героя, сделать его понятным и близким современным читателям.

«Подвиг комиссара никогда не забудется» [3, с. 42] – таков был лейтмотив книги о Героях Советского Союза – выпускниках учебных заведений профессионально-технического образования, изданной в 1976 г.

К 50-летию юбилею событий на Халхин-Голе, в 1989 г. вышла работа Н.М. Румянцева с очерками о Героях Советского Союза, удостоенных этого звания за совершенные подвиги в боях с японцами на реке Халхин-Гол, в которой А.Н. Московскому посвящен очерк «Навечно в строю» [4, с. 236-240].

В целом историография темы представлена небольшим количеством работ, большинство из которых носят справочно-обобщающий характер², ограничиваясь упоминанием личности и подвига А.Н. Московского [5, с. 185; 6, с. 512].

Для нашей темы интересны работы краеведов историко-топонимического характера, в которых упоминается имя комиссара Московского. Стоит отметить книги Н.В. Муравьева³, А.А. Горелова и Ю.К. Щукина [7, с. 128]. В этих работах представлена краткая справка о комиссаре Московском в целях объяснения истории происхождения наименования улицы, названной в его честь.

Таким образом, в тех немногочисленных работах по теме, где описание личности А.Н. Московского выходит за рамки справочно-обобщающего характера, историки и краеведы отдают должное военным заслугам перед Родиной и таланту Александра Николаевича как политрука. Отмечается его чувство долга, способность в нужный момент взять ответственность на себя, хладнокровие, уверенность в собственных силах в почти безнадежной ситуации.

Источниковая база исследования представлена несколькими видами исторических

источников, а именно: источники личного происхождения (автобиография), материалы периодической печати (репортаж, интервью), официальные делопроизводственные документы и материалы административных органов вооруженных сил СССР (приказ, характеристика, личное дело, извещение) и всесоюзных и тамбовских городских органов власти (грамота, решения, предложения), архивные описи кинодокументов, афиши памятных мероприятий.

Основными методами исследования стало выявление и систематизация данных о жизни и службе А.Н. Московского, анализ обстоятельств формирования его героического характера, оценка с позиций историзма деятельности партийных, военно-политических, советских органов Тамбова по увековечиванию памяти героя.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Биография А.Н. Московского и его подвиг в целом известны по сухим строчкам в немногочисленных справочных изданиях, посвященных Героям Советского Союза. Для более глубокого представления его жизни и службы мы обратились к его автобиографии, написанной в 1938 г., за год до гибели⁴.

Александр Николаевич Московский родился 15 августа 1907 г.⁵ в селе Подоскляй (ныне – Рассказовского района Тамбовской области) в семье рабочего-текстильщика. По национальности – русский. Детей в семье Московских было семеро – четверо сестер и трое братьев. Отец, Николай Семенович, четверть века проработал на рассказовской ткацкой фабрике, где получил инвалидность, и в 1917 г. умер.

Мать, Вера Дмитриевна, погибла во время Тамбовского крестьянского восстания 1920–1921 гг. Александр вместе с братом Бо-

² Герои Советского Союза: краткий биографический словарь: в 2 т. Т. 2 / пред. редкол. И.Н. Шкадов. М.: Воениздат, 1988. 863 с.

³ Муравьев Н.В. Улицы и площади Тамбова. Тамбов: Взгляд, 1994. 176 с.

⁴ Герои Отечества // Виртуальный музей «Москва: с заботой об истории». URL: https://vov.mos.ru/collections/heroes-of-fatherland/Московский_Александр_Николаевич.pdf (дата обращения: 11.03.2024).

⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 1049. Оп. 5. Кн. 7589. Л. 214.

рисом и двумя сестрами – Юлией и Раисой – воспитывался до 1927 г. в Рассказовском детском доме, где в 1922 г. вступил в ВЛКСМ. Окончил школу ФЗУ на Арженской суконной фабрике. После окончания ФЗУ год работал на суконной фабрике рабочим на чесальной машине, а затем в Рассказовском райкоме комсомола. Член ВКП(б) с 1927 г. Подчеркнем факт вступления в партию в 20-летнем возрасте, что свидетельствовало об очень ранней политизации Александра Московского.

Как гласит карточка из личного дела, он вступил на службу в РККА в октябре 1929 г. в 25-й отдельный стрелковый батальон в г. Тамбов. В 1930 г. был командирован в Московское военное авиационно-техническое училище, которое окончил в 1932 г. и остался служить там инструктором, секретарем комсомольского бюро, начальником отдела кадров. Приказом № 00431 от 10 сентября 1938 г. был назначен комиссаром 1-го батальона училища⁶. В партийной характеристике члена ВКП(б) Московского Александра Николаевича от февраля 1939 г. отмечается, что товарищ Московский имеет военное звание «старший политрук». И далее: «Много работает над воспитанием молодых членов и кандидатов партии, а также комсомольцев. <...> Пользуется авторитетом среди личного состава батальона и цикла. <...> Товарищ Московский предан партии и Социалистической Родине»⁷. И по зову своей Родины А.Н. Московский по личной просьбе добровольцем отправился к монгольской границе в район реки Халхин-Гол, где японские войска устраивали военные провокации и столкновения с советскими солдатами.

С 11 мая 1939 г. А.М. Московский принимал участие в боях с японскими милитари-

стами на реке Халхин-Гол. При отражении ночной вылазки врага 23 июля Московский был ранен, но остался в строю. В июльских боях роты понесли большие потери, в них оставалось по 20–30 человек [4, с. 238]. В ночном бою 28 августа 1939 г. военный комиссар стрелково-пулеметного батальона старший политрук Александр Московский возглавил контратаку стрелковой роты против вражеского японского батальона, пытавшегося выйти из окружения, нанеся противнику значительный урон в живой силе. В ожесточенной схватке с противником бойцы под командованием комиссара А. Московского уничтожили свыше 170 японских солдат и офицеров, захватили автомашины, оружие и боеприпасы [3, с. 42]. Но в этой ночной схватке сам комиссар батальона 8-й мотобронеполка старший политрук А.Н. Московский пал смертью храбрых. Похоронен с воинскими почестями в районе боевых действий на западном берегу Халхин-Гола [4, с. 240]. «Весь личный состав части, в которой работал и умер т. Московский, вместе с ВАМИ скорбит об этой потере. Будьте мужественны в своей жизни и на героизме павшего отца воспитайте своих детей»⁸ – было написано в извещении о гибели Московского, направленном его вдове – Зое Николаевне Московской.

Президиум Верховного Совета СССР «Указом от 17 ноября 1939 г. за образцовое выполнение боевых заданий Правительства и проявленное при этом героизм присвоил Московскому Александру Николаевичу звание Героя Советского Союза»⁹. Список из 39 фамилий, удостоенных 17 ноября звания Героя Советского, был напечатан в субботнем выпуске «Красной Звезды» от 18 ноября 1939 г.¹⁰

⁸ Герои Отечества.

⁹ Грамота Президиума Верховного Совета СССР Герою Советского Союза А.Н. Московскому // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

¹⁰ О присвоении звания Героя Советского Союза начальствующему составу Рабоче-Крестьянской Красной армии: Указ Президиума Верховного Совета СССР // Красная Звезда. 1939. 18 нояб. № 264.

⁶ Личное дело 32. Прохождение службы в РККА // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

⁷ Партийная (политическая) характеристика члена ВКП(б) Московского Александра Николаевича // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

Под номером 25 в списке значился старший политрук Московский Александр Николаевич.

В 1967 г., в год 50-летия героя, имя Московского заняло важное место в топонимике Тамбова. 18 мая 1967 г. вышел приказ министра обороны СССР о зачислении Московского А.Н. навечно в списки Тамбовского военного авиационно-технического училища¹¹ (в обиходе часто называвшимся «училищем связи»).

В торжественном ритуале зачисления, проходившем в сквере у КПП училища, приняли участие трижды Герой Советского Союза генерал-полковник авиации И.Н. Кожедуб, жена, сын, сестры и брат героя-комиссара, а также первый секретарь Тамбовского горкома КПСС С.И. Чмыхов, объявивший решение горисполкома, поддержавшего предложение командования и политотдела училища связи, о присвоении улице, на которой расположено училище, имени комиссара А.Н. Московского¹². В июне 1967 г. улица Депутатская была переименована в улицу Комиссара Московского.

В начале улицы Комиссара Московского, у училищной проходной, была также открыта памятная стела, выполненная известным тамбовским скульптором Константином Малофеевым, на которой был изображен профиль комиссара Московского и сделана надпись «Улица Героя Советского Союза комиссара Московского». Позднее, во время строительства путепровода через железную дорогу, проходившую рядом с училищем, стелу пришлось демонтировать. Впоследствии она не была восстановлена.

¹¹ О зачислении Героя Советского Союза старшего политрука Московского А.Н. навечно в списки Тамбовского военного авиационно-технического ордена Ленина Краснознаменного училища: Приказ министра обороны СССР от 18.05.1967 № 140 // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

¹² Николаев И.А., Войтюк В.И., Калугин О.А. Тамбовское высшее военное авиационное инженерное училище радиоэлектроники (военный институт): Даты. События. Люди. Тамбов: Юлис, 2009. 564 с.

РЕШЕНИЕ

исполнительного комитета Тамбовского городского Совета депутатов трудящихся
№ 601 от «8 июня» 1967 г.

Об увековечивании памяти
Героя Советского Союза
комиссара

МОСКОВСКОГО Александра Николаевича

За образцовое выполнение заданий Советского Правительства и проявленное при этом героизм Указом Президиума Верховного Совета СССР от 17 ноября 1939 года старшему политруку – комиссару батальона, воспитаннику Тамбовского военного авиационно-технического училища МОСКОВСКОМУ Александру Николаевичу посмертно присвоено звание Героя Советского Союза.

Учитывая боевые заслуги перед родиной А.Н. МОСКОВСКОГО и в связи с пятидесятилетием Советской власти,

ИСПОЛКОМ ГОРСОВЕТА РЕШИЛ:

1. Принять предложение командования и политического отдела Тамбовского военного авиационно-технического ордена Ленина, Краснознаменного училища о переименовании улицы Депутатской в улицу Комиссара МОСКОВСКОГО.
2. Установить на здании Тамбовского военного авиационно-технического ордена Ленина, Краснознаменного училища мемориальную доску Герою Советского Союза А.Н. Московскому.
3. Просить облисполком утвердить пункт 2 настоящего решения.

Председатель исполнительного комитета
Тамбовского городского Совета депутатов
трудящихся – /Г. ШЕВЧЕНКО/

Секретарь исполнительного комитета
Тамбовского городского Совета депутатов
трудящихся – /А. САМСОНОВА/¹³

Кроме того, на здании училища в сентябре того же года была открыта мемориальная доска в честь комиссара А.Н. Московского.

¹³ Об увековечивании памяти Героя Советского Союза комиссара Московского Александра Николаевича: решение исполнительного комитета Тамбовского городского Совета депутатов трудящихся от 08.06.1967 № 601 // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

го. Надпись на доске гласила: «В училище с 1930 по 1939 г. проходил службу один из первых Героев Советского Союза Тамбовщины комиссар Московский Александр Николаевич, зачисленный в списки ТВАТУ»¹⁴.

В церемонии приняли участие делегаты областного слета участников похода по местам революционной, боевой и трудовой славы, жители улицы, носящей имя комиссара Московского, курсанты. На церемонии выступил представитель училища В.Г. Суфанов. Честь открыть мемориальную доску была предоставлена сыну Героя – капитану Советской Армии Олегу Александровичу Московскому, а также курсанту Михину и делегату слета Н. Худяковой.

Тамбовская правда в номере от 27 сентября 1967 г. посвятила этому событию заметку под названием «Первому Герою Тамбовщины»¹⁵ с фотографией одного из моментов митинга, прошедшего в училище связи.

На митинге, посвященном открытию мемориальной доски, выступили О.А. Московский, курсант-отличник В. Стужнев, секретарь Рассказовского райкома комсомола Людмила Богун, ветеран Великой Отечественной войны И.В. Свиньин¹⁶.

Училищу была передана грамота Героя и некоторые личные вещи Московского. Что касается грамоты Героя Советского Союза, любопытным является то, что по каким-то причинам она не была выписана и вручена семье в 1939 г. – в год присвоения звания Героя Московскому. 20 марта 1967 г. – это та дата, что указана на переданной в училище грамоте.

Таким образом, 1967 г. во всех смыслах явился судьбоносным в увековечении памяти в городской топонимике комиссара Московского и памятниках монументального искусства г. Тамбова.

В том же году на базе военно-авиационного технического училища была создана любительская киностудия военно-докумен-

тального фильма. Первым фильмом студии стал киноочерк «Комиссар» о Герое Советского Союза А.Н. Московском. Фильм звуковой. Снят на киноплёнку 35 мм¹⁷. Авторы фильма – офицеры училища: А.И. Гиренко, В.А. Исаян, И.А. Николаев, Л.Н. Логинов. Фильм озвучен на студии Министерства обороны СССР [8, с. 229]. Он участвовал в конкурсе любительских документальных короткометражных фильмов Московского военного округа, откуда был отобран на Всесоюзный смотр короткометражных документальных фильмов, получил награды.

В Тамбовской правде на этот счет от 28 мая 1968 г. вышла статья «Фильм о питомце училища», в которой была дана высокая оценка созданной ленте. Автор статьи писал: «Действительно, всего несколько минут идет фильм, а след в душе оставляет надолго. Авторы фильма располагали немногими документальными данными... Но... сумели расширить рамки повествования о Герое съемками в Тулиновке, Подоскле, Рассказове. Повествование о комиссаре углубили яркие документальные кадры Гражданской войны, боев на Халхин-Голе. Включению их в киноочерк предшествовала работа создателей фильма в Центральном государственном архиве кинофотодокументов. Киноочерк «Комиссар» тепло принят курсантами и офицерами авиационно-технического училища. С большим интересом посмотрят его тамбовцы»¹⁸.

Авторский коллектив за «большую творческую работу и проявленную инициативу по созданию киноочерка «Комиссар» был награжден почетными грамотами от начальника училища, генерал-майора авиации В.П. Коробцева¹⁹.

Один из создателей киноочерка «Комиссар» – выпускник училища 1958 г., работавший впоследствии в политотделе училища, –

¹⁴ Помогаев А.И. Первому герою Тамбовщины // Тамбовская правда. 1967. 27 сент.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

¹⁷ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 9281. Оп. 1. Д. 8-12. Л. 1.

¹⁸ Александрова Р. Фильм о питомце училища // Тамбовская правда. 1968. 28 мая.

¹⁹ Почетная грамота капитана Николаева Игоря Алексеевича. 1968. 29 апр. // Из личного архива Николаева И.А.

Игорь Алексеевич Николаев, вспоминая сейчас о работе над фильмом, говорит, что этот фильм «дает военно-историческую обстановку, в рамках которой наши воины выполняли интернациональный долг – пришли на помощь Монголии в отражении японской агрессии. Раскрываются этапы жизни комиссара Московского, его учеба и служба в училище.

Создание фильма заняло порядка трех месяцев. Этому предшествовала работа в Архиве Министерства обороны СССР, а также на малой Родине Героя – в селе Подоскляй, и, главным образом – в Рассказово, где Московский работал первое время в райкоме комсомола, а затем на Арженском суконном комбинате. И вот как раз в фильме мы показали рабочее место в одном из цехов Арженского суконного комбината и передачу молодым рабочим переходящего приза имени Московского лучшему молодому производственнику.

Впервые фильм показали в нашем училище, также в районном доме культуры Рассказово, на фестивале любительских киностудий Московского военного округа, где он был показан в Центральном Доме Советской армии», – заключает Игорь Алексеевич²⁰.

В целом, надо сказать, что авиационно-техническое училище сыграло важную роль в деле увековечения памяти Московского. Помимо уже названных мероприятий – зачисление навечно в списки личного состава, инициатива по переименованию улицы, открытие мемориальной доски и стелы, киноочерк «Комиссар», переходящий приз имени Московского лучшей аппаратчице Арженского суконного комбината – в Музейно-выставочном комплексе училища была открыта постоянная экспозиция, посвященная Московскому, для которой скульптор К.Я. Малофеев специально сделал бюст героя. В одном из курсантских подразделений был оборудован уголок комиссара Московского. Стояла тумбочка, кровать, над кроватью висела фотография героя. Каждый день на утренней поверке первым называлось имя

комиссара. И всякий раз правофланговый рапортовал, что комиссар Московский погиб в боях за свободу и независимость Родины. Также в стенах училища регулярно проводились вечера памяти подвига Московского. Одним из таких стал масштабный «Вечер устного рассказа «Зачислен навечно»», посвященный пятидесятилетию подвига Героя Советского Союза, старшего политрука А.Н. Московского. «Вечере принимают участие родственники и однополчане комиссара, ветераны, знавшие его по учебе в училище и по службе в мотобронеполку в районе боев на Халхин-Голе»²¹, – гласила афиша Музейно-выставочного комплекса ТВВАИУ.

Нельзя не отметить и еще один, на первый взгляд, не самый очевидный, способ увековечения памяти А.Н. Московского – это филателистические материалы. В 1969 г. к 30-летию событий на Халхин-Голе Министерством связи СССР был издан почтовый конверт с портретным изображением А.Н. Московского²². Таким образом, можно сделать вывод о том, что комплекс мероприятий по увековечению памяти первого Героя Советского Союза из Тамбовской области, которые состоялись в Тамбове 1967–1968 гг., и освещение их в местных СМИ не остались незамеченными на всесоюзном уровне.

В постсоветское время имя комиссара Московского также не было забыто, хотя, конечно, и не имело уже таких масштабов увековечения. В юбилейные годы подвига Московского в тамбовской печати выходили заметки местных краеведов и ветеранов учи-

²¹ Афиша Музейно-выставочного комплекса ТВВАИУ. 1989 // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

²² Конверт художественный маркированный СССР. Герой Советского Союза старший политрук А.Н. Московский (К 30-летию событий на Халхин-Голе) / худож. П. Чурилин. М.: Изд-во М-ва связи СССР, 1969 // Документ представлен в экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области – филиала ТОГБУК «ТОКМ».

²⁰ Воспоминания. Николаев И.А. 1937 г. р., г. Тамбов.

лица²³ о подвиге комиссара, напоминая жителям о человеке, чьим именем названа одна из улиц областного центра. Училище связи было расформировано, и на его месте разместились Центр подготовки и боевого применения войск радиоэлектронной борьбы (РЭБ). В ходе ремонта на территории бывшего училища мемориальная доска Московскому была сильно повреждена и демонтирована. Однако, спустя какое-то время, по настоянию бывших выпускников училища и ветеранов, на обновленном фасаде одного из корпусов Центра РЭБ вновь была установлена новая мемориальная доска, надпись на которой гласит: «В училище с 1930 по 1939 г. учился и проходил службу Герой Советского Союза, комиссар МОСКОВСКИЙ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ. Зачислен навечно в списки училища. Его именем названа улица».

В экспозиции Музейно-выставочного центра Тамбовской области, основу которого составили материалы Музейно-выставочного комплекса расформированного училища связи, находится витрина, посвященная Московскому, а также тот самый бюст героя, выполненный скульптором Малофеевым в 1967 г.

В год 110-летия со дня рождения А. Московского – 22 декабря 2017 г. решением Тамбовской городской Думы шестого созыва № 739 был утвержден «Перечень предложений о возведении (установлении) художественных объектов в городе Тамбове в 2018 году»²⁴. В этом документе один из пунктов содержал «увековечение памяти Героя Советского Союза, военного комиссара стрелково-пулеметного батальона 8-й мотоброневой бригады 1-й армейской группы Александра Николаевича Московского» посредством установки памятника на улице, носящей его имя.

²³ Исаев В. Улица имени комиссара Московского // Мир информации. 2002. 26 авг.; Логинов Л. Улица имени героя // Тамбовская жизнь. 2007. 28 авг.

²⁴ О Перечне предложений о возведении (установлении) художественных объектов в городе Тамбове в 2018 году: решение от 22.12.2017 № 739. URL: <http://mo-tambov.ru/pravo/Home> (дата обращения: 11.03.2024).

23 февраля 2018 г., в День защитника Отечества, в Тамбове на улице Комиссара Московского, дом 1, в сквере у бывшего училища связи, был торжественно открыт монумент Герою. В торжественной церемонии открытия приняли участие первые лица области, представители Российского военно-исторического общества, делегации с малой родины Александра Московского – Рассказово, а также из Монголии, на территории которой героической смертью погиб комиссар²⁵.

Советник председателя Российского военно-исторического общества Ростислав Мединский в своем выступлении на торжественной церемонии открытия монумента отметил: «Как никогда для нас очень важно знать и помнить, что современный мир и его благополучие основаны на победе советского народа в Великой Отечественной войне. Наш долг – всегда помнить о людях, которые в схватке с грозным врагом выстояли и победили!»²⁶.

Памятник Московскому – безвозмездный дар городу, изготовленный на средства Российского военно-исторического общества. Он представляет собой бетонный бюст героя, установленный на гранитном постаменте. Автором монумента стал московский скульптор Денис Стритович. «Когда больше узнаешь о таких людях, они меняют тебя как человека, как художника», – отметил Стритович в интервью газете «Тамбовская жизнь»

²⁵ 23 февраля в Тамбове откроют памятники Героям Советского Союза Василию Сенько и Александру Московскому // Правительство Тамбовской области: официальный сайт. 2018. 22 февр. URL: <https://www.tambov.gov.ru/news/archive/23-fevralya-v-tambove-otkroyut-pamyatniki-geroyam-sovetskogo-soyuza-vasiliyu-senko-i-aleksandru-moskovskomu.html?ysclid=lsmfik0n9237914307> (дата обращения: 11.03.2024).

²⁶ Мордовин С. В Тамбове открыты памятники Василию Сенько и Александру Московскому // Тамбовская областная Дума: официальный сайт. 2018. 26 февр. URL: https://tambovoblduma.ru/press-tsentr/poslednienovosti/v_tambove_otkryty_pamyatniki_vasiliyu_senko_i_aleksandru_moskovskomu/?month=08&year=2023&ysclid=lsmfikgsh358529605 (дата обращения: 11.03.2024).

на церемонии открытия памятника²⁷. Открытие памятника широко освещалось на региональных новостных интернет-порталах, в телерепортажах, а также печатных изданиях. Мероприятие было приурочено к 100-летней годовщине создания Красной армии.

ВЫВОДЫ

В 2024 году исполняется 85 лет подвигу комиссара Московского. За прошедшие десятилетия с помощью различных форм увековечения памяти его имя достойно представлено в городской топонимике и памятниках монументального искусства города.

Изучение мероприятий, посвященных сохранению памяти о старшем политруке, комиссаре А.Н. Московском показывает многосторонний подход в деятельности различных городских и общественных организаций и органов власти в соответствии с традициями советского времени, вместе с тем развиваемыми в современных социокультурных условиях.

Исследование мероприятий, посвященных сохранению памяти о старшем политруке, комиссаре А.Н. Московском показывает многосторонний подход в деятельности различных городских и общественных организаций и органов власти в соответствии с традициями советского времени, вместе с тем развиваемыми в современных социокультурных условиях.

²⁷ Ушакова Е. В Тамбове открыли памятники Василию Сенько и Александру Московскому // Тамбовская жизнь. 2018. 28 февр.

Список источников

1. Дьячков Л.Г. Наша гордость и слава: очерки о Героях Советского Союза – тамбовцах. Воронеж, 1968. 191 с.
2. Дьячков Л.Г. За Родину!: очерки о тамбовцах – Героях Советского Союза. Тамбов, 1995. 352 с.
3. Андреев С.А. Совершенное ими бессмертно: в 2 кн. М.: Высш. шк., 1976. Кн. 1. 336 с.
4. Румянцев Н.М. Герои Халхин-Гола. М.: Воениздат, 1989. 384 с.
5. Кривель А., Осор Т. Халхин-Гол – 1939. Фотоальбом. Москва; Улан-Батор: Планета; Гос. изд-во, 1989. 201 с.
6. Тамбовская энциклопедия / под науч. ред. А.Ю. Ильина. Тамбов: Центр поддержки музейного дела «Провинциальные усадьбы», 2020. 1015 с. <https://elibrary.ru/fsyzkc>
7. Горелов А.А., Щукин Ю.К. Тамбов (Западная часть): справочник-путеводитель. Тамбов: Пролетарский светоч, 2011. 272 с.
8. Центр документации новейшей истории Тамбовской области: путеводитель / сост. Т.М. Нащеккина и др. М.: Звенья, 2002. 439 с.

References

1. D'yachkov L.G. (1968). *Nasha gordost' i slava: ocherki o Geroyakh Sovetskogo Soyuz – tambovtsakh*. Voronezh, 191 p. (In Russ.)
2. D'yachkov L.G. (1995). *Za Rodinu!: ocherki o tambovtsakh – Geroyakh Sovetskogo Soyuz*. Tambov, 352 p. (In Russ.)
3. Andreev S.A. (1976). *Sovershennoe imi bessmertno: in 2 bks*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., bk 1, 336 p. (In Russ.)
4. Rumyantsev N.M. (1989). *Geroi Khalkhin-Gola*. Moscow, Military Publ., 384 p. (In Russ.)
5. Krivel' A., Osor T. (1989). *Khalkhin-Gol – 1939. Fotoal'bom*. Moscow, Ulaanbaatar, Planeta Publ., Gosudarstvennoe izdatel'stvo Publ., 201 p. (In Russ.)
6. Ili'n A.Yu. (academ. ed.). (2020). *Tambovskaya entsiklopediya*. Tambov, Tsentr podderzhki muzeinogo dela "Provintsial'nye usad'by" Publ., 1015 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fsyzkc>
7. Gorelov A.A., Shchukin Yu.K. (2011). *Tambov (Zapadnaya chast'): spravochnik-putevoditel'*. Tambov, Proletarskii svetoch Publ., 272 p. (In Russ.)
8. Nashchekina T.M. et al. (compilers). (2002). *Documentation Center of Modern History of Tambov Region*. Moscow, Zven'ya Publ., 439 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Квадяев Станислав Сергеевич, научный сотрудник лаборатории социальной истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-7894-4721>
moonraker-007@mail.ru

Поступила в редакцию 08.04.2024
Одобрена после рецензирования 01.06.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Stanislav S. Kvadiaev, Research Scholar of Social History Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-7894-4721>
moonraker-007@mail.ru

Received 08.04.2024
Approved 01.06.2024
Accepted 13.06.2024

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья
УДК 94(100):94(437)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1120-1132>



Военные, политические и социальные аспекты возвращения легионеров в Первую Чехословацкую республику

Павел Эдуардович Сальников 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
legat392@gmail.com

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена изучением военных, политических и социальных аспектов возвращения легионеров на родину. Их участие в территориальных конфликтах с Венгрией и Польшей, интеграция в мирное общество после длительного отсутствия дома – данный опыт будет полезен для России, поскольку в условиях продолжающейся специальной военной операции крайне важен процесс адаптации ее участников в гражданское общество. Решение их социальных и экономических проблем с оглядкой на опыт Первой Чехословацкой республики позволит избежать ошибок. Цель исследования – изучить отдельные аспекты возвращения легионеров в Первую Чехословацкую республику, провести анализ чешского легионерского законодательства, учесть негативный опыт чешского правительства в вопросах решения их проблем. Полученные результаты могут быть применены к участникам, инвалидам и ветеранам специальной военной операции.

Материалы и методы. В рамках исследования использовались материалы Цифровой библиотеки Министерства обороны Чешской Республики. Для достижения целей исследования был использован историко-системный метод.

Результаты исследования. Еще до прибытия домой легионеры заняли свое место борцов за независимость в национальной мифологии нового государства, а также как продолжатели гуситских традиций Яна Гуса, Яна Жижки и Прокопа Великого. Правительством Чехословакии были разработаны и приняты законопроекты, направленные на легионеров, которые дали им определенные привилегии при приеме на работу в государственные учреждения, предприятия, полицию и жандармерию. Приняв эти законы, правительство с одной стороны, отдало дань уважения подвигу легионеров, с другой – понизило уровень напряженности в легионерской среде. Тем не менее, ряд законов не будет исполняться на практике и, более того, будут отменены уже в 1924 г. на фоне экономического кризиса. Попав в новую среду, отличную от того, что было в России, легионеры потеряют единство и сплоченность, которое в России обуславливалось внешними факторами.

Выводы. Прибыв на родину, чехословацкие легионеры получили почет и признание со стороны государства, которые выражались в ряде привилегий, положении в обществе и государстве. В дальнейшем они займут важное место в военной организации и общественно-политической жизни Первой Чехословацкой республики.

Ключевые слова: Чехословацкий легион, Первая Чехословацкая республика, XX век, Чехословацко-венгерская война, Межвоенный период, Трианонский договор

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Сальников П.Э. Военные, политические и социальные аспекты возвращения легионеров в Первую Чехословацкую республику // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1120-1132. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1120-1132>

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1120-1132>

Military, political, and social implications of the legionnaires repatriation to the First Czechoslovak Republic

Pavel E. Salnikov 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

legat392@gmail.com

Importance. The relevance of the research lies in the study of military, political and social aspects of the legionnaires' repatriation to their homeland. Their involvement in territorial conflicts with Hungary and Poland, integration into a peaceful society after a long absence from home – this experience will be useful for Russia. In the context of an ongoing special military operation, the adapting process of its participants to civil society is extremely important. Solving their social and economic problems with an eye to the First Czechoslovak Republic experience will avoid mistakes. The purpose of the study is to study certain aspects of the legionnaires' return to the First Czechoslovak Republic, to analyze the Czech legionnaire legislation, to take into account the negative experience of the Czech government in solving their problems. The results obtained can be applied to participants, disabled people and veterans of special military operation.

Materials and Methods. Materials from the Digital Library of the Czech Ministry of Defense are used in the study. In order to achieve the goals of the study, a historical and systematic approach is employed.

Results and Discussion. Even before returning home, the legion members took their place in the national mythologies of the newly formed state as fighters for independence, as well as continuing the Hussite traditions of Jan Hus, Jan Žižka, and Prokop the Great. The Czechoslovak government developed and enacted legislation aimed at recognizing legion members, providing them with certain benefits when applying for positions in government agencies, businesses, the police, and the gendarmerie. Through these laws, the government paid tribute to the legion's contributions while also reducing tensions within the legion community. However, some of these laws are not implemented in practice, and they are later repealed in 1924 due to economic difficulties. Once in a different environment than that of Russia, the legions lost the unity and cohesiveness that had been fostered by external factors in Russia.

Conclusion. Arriving at their homeland, Czechoslovak legionnaires received honor and recognition from the state, in the form of various privileges, positions in society, and the state's support. In the future, they will occupy an important place in the military organization and socio-political life of the First Czechoslovak Republic.

Keywords: Czechoslovak's legions, the First Czechoslovak Republic, 20th century, Czechoslovak-Hungarian war, Interwar period, the Treaty of Trianon

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interests. The author declare no conflict of interests.

For citation: Salnikov, P.E. (2024). Military, political, and social implications of the legionnaires repatriation to the First Czechoslovak Republic. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1120-1132. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1120-1132>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Во время Первой мировой войны силами заграничных комитетов «Чехословацкого национального совета» были созданы Чехословацкие легионы. В их рядах сражались чехи, проживавшие во Франции, Италии и России. Позже в легионы начнут вербовать военнопленных солдат Австро-Венгерской армии чешской национальности. 28 октября 1918 г. была провозглашена независимость Чехословакии, и иностранные войска начали возвращаться домой. Из-за Гражданской войны в России русский легион вернется только в 1920 г. Прибыв домой спустя несколько лет отсутствия, легионеры будут мобилизованы в созданную Чехословацкую армию, где с ними бок обок воевали бывшие солдаты армии Австро-Венгрии. Поскольку в самом разгаре была война против Венгрии за территорию Словакии, которую Чехословакия считала своей, прибытие легионеров из Италии и Франции помогло закрепить данную территорию за Чехословакией. Спустя два года вернулся русский легион, у чехословацкого правительства существовали опасения насчет его надежности, поскольку легион был активным участником Гражданской войны в России, более того, его действия стали причиной перехода от «малой» к «большой» войне. Легион рассматривался как носитель революционных идей. Опасения правительства были напрасны, поскольку, прибыв домой спустя 6 лет, легионеры оставили «революционный дух» в России.

Кроме того, сказались и иные условия, отличающиеся от тех, что были в Сибири, где легион был в худших условиях и в противостоянии с сильным противником. Тем не менее, правительство отдало должное легионерам за их подвиги и их борьбу за независимость, приняв ряд законов, направленных на помощь легионерам и дающим им определенные социальные гарантии, которые включали в себя квоты на предприятиях и помощь вдовам и сиротам. С одной стороны, это было признание их заслуг и особого положения в стране, с другой – таким образом чехословацкое правительство пыталось уменьшить недовольство легионеров положением дел в стране, за независимость которой они сражались и теряли товарищей.

Анализ зарубежной и отечественной историографии дает возможность рассмотреть положение легионеров на родине в первые годы существования республики [1–7] и в дальнейшем их роль в военной и политической системе государства. Помимо этого, нами были привлечены материалы электронной библиотеки министерства обороны Чешской республики, где хранятся воспоминания легионеров, а также работы, посвященные их положению. Кроме того, были изучены законодательные акты Первой Чехословацкой республики, направленные на легионеров, их статус и положение в обществе. Уделено внимание в историографии теме описания возвращения домой легионеров в их воспоминаниях.

Чешский историк Ф. Врабель (F. Vrábel) рассматривает историю Чехословацких легионов от момента их создания до возвращения домой [1]. Он отмечает их важный вклад в создание армии, куда были перенесены легионерские полки, а также участие легионеров во Втором сопротивлении против немецкой оккупации в годы Второй мировой войны.

Историк А. Бехерелли (A. Becherelli) затрагивает тему территориальных конфликтов Чехословакии с соседями, которые произошли после объявления независимости [2]. Исследователь отмечает борьбу итальянских и французских военных миссий за контроль над легионами, где победу одержит французская сторона.

Отечественный историк Е.П. Серапионова затрагивает проблему социальной помощи легионерам со стороны государства, их детям, вдовам [5]. Ученый пришел к выводу, что, несмотря на критику, чехословацкие власти старались решить ряд социальных и экономических проблем у вернувшихся домой легионеров.

Важным исследованием является монография чешского историка Я. Михла (J. Michl) [6], которая затрагивает положение легионеров в Первой Чехословацкой республике в межвоенный период. Ученый отражает присутствие легионеров почти во всей государственной структуре Чехословакии от армии до дипломатии. Он отмечает их заметную роль в армии, где легионеры доминировали в офицерском корпусе и генеральном штабе.

Особый интерес представляет работа Д. Ваши (D. Vacha), где на основе изучения мемуаров легионеров был воссоздан момент их прибытия домой и чувства, которые они испытывали [7]. Исследователь отмечает неудовлетворенность положением дел в стране и своим, в частности, у некоторых легионеров. Интересно его наблюдение о том, что легионеры испытывали те же мрачные мысли о будущем, что и солдаты в Германии в межвоенный период. Тем не менее, феномен «потерянного поколения» не был так распространен в Чехословакии, как в других странах.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Нами использовался историко-системный метод, который позволил выявить положение легионеров в межвоенной Чехословакии. Также приведены материалы «Цифровой библиотеки Министерства обороны Чешской Республики» (Digital Reading Room of the Ministry of Defence of the Czech Republic). Исследование основано на принципе историзма.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Образование Чехословакии и легионы

Дата 28 октября 1918 г. ознаменовала важную веху в борьбе за независимость чешского и словацкого народов. В этот день «Чехословацкий национальный совет» (ЧНС) издал первый закон № 11/1918 – «Акт о создании независимого чехословацкого государства», по которому возникло независимое Чехословацкое государство. Провозглашение независимости стало первым шагом на пути формирования Первой Чехословацкой республики, чему активно способствовали заграничные части чехословацкой армии – легионы в Италии, Франции и России, общая численность которых была равна приблизительно 90000 человек – в России [1, S. 166], 10000 – во Франции, 20000–25000 – в Италии [2, p. 321]. Но к моменту провозглашения независимости легион в России участвовал в охране Транссибирской магистрали, он вернется только в 1920 г.

С провозглашением независимости обострились территориальные споры и претензии между Чехословакией, Венгрией и Польшей. К чему также добавилась нестабильность в самой Чехословакии, вызванная межнациональными беспорядками и столкновениями между чехами и немцами, проживающими в области Судет. 3 ноября 1918 г. немцы на юге Моравии провозгласили «Немецкую Южную Моравию» (Deutschsüdmähren), а немцы Южной Богемии провозгласили независимость Шумавского края (Böhmerwaldgau) с целью присоединения к немецкой

Австрии. В ответ на это в данные регионы были введены подразделения чехословацкой армии, и к концу ноября 1918 г. вышеуказанные республики были ликвидированы [3, S. 32]. 14 ноября 1918 г. Национальным собранием было провозглашено прекращение правления Габсбургской монархии в чешских землях, а также провозглашение Чехословацкой Республики и выборов президента, которым стал Томаш Масарик путем аккламации. Премьер-министром стал Карел Крамарж. Помимо этого было объявлено, что территория Словакии, которая находится под контролем Венгрии, является частью Чехословацкой республики. Венгрия была обязана вывести свои войска с данной территории. В начале ноября начались столкновения и захваты городов чехословацкой армией, которая на тот момент состояла из добровольцев, отрядов «Сокола» (спортивная организация, целью которой является повышение физической подготовки и воспитание патриотических чувств своих членов) и местного ополчения. В конце 1918 г. с фронта начнут возвращаться легионы. Так, Легион из Италии стал основной силой для наступления на Южную Словакию под командованием полковника Луиджи Пиччоне [2, р. 322]. К концу января 1919 г. вся Южная Словакия была под контролем Чехословацкой армии. 2 января 1919 г. была оккупирована Братислава. 19 января 1919 г. начала работу Парижская конференция, на которой была установлена граница между Чехословакией и Венгрией. Используя Итальянский и Французский легионы в Словакии, чехословацкое правительство с помощью военной оккупации заявило права на данную территорию, поставив союзников перед свершившимся фактом [2, р. 324]. Для определения границ между Венгрией и Чехословакией была создана «Комиссия по чехословацким делам», на основании вердикта которой в состав Чехословакии вошли территории Словацкого угольного бассейна, Шальготарьян, важные горнодобывающие центры Мишкольц и Шаторальяуйхей, а также территория русин на востоке. В самой Венгрии на волне радика-

лизма, бедности венгерского послевоенного общества и условий соглашений о границах с Чехословакией и Румынией в марте 1919 г. произошла социалистическая революция, в ходе которой была образована Венгерская Советская Республика. Под предлогом сдерживания коммунизма Чехословакия решила расширить территорию Словакии, а также создать буферную зону, начав боевые действия против Социалистической Венгрии. В данной войне, помимо легиона из Италии, приняло участие подразделение французского легиона. В ходе данной кампании чехословацкие войска захватили южную Словакию, а также установили контроль над железнодорожным узлом Банреве. Также установили контроль над территорией между Словакией и Подкарпатской Русью (железнодорожная линия, проходящая через Шаторальяуйхей, Чоп и Ужгород) [2, р. 333]. Стоит отметить, что подобно тому, как союзники использовали русский легион в качестве авангарда для борьбы против большевиков, они использовали итальянский и французский легионы для борьбы против коммунистической Венгрии. Чехословакия, участвуя в данных операциях, следовала своим интересам – достичь всех целей на Парижской мирной конференции. С оккупацией румынской армией Будапешта в августе 1919 г. была ликвидирована Венгерская Советская Республика. Чехословакия установила полный контроль над территорией Словакии, ранее принадлежавшей Венгрии.

Возвращение легионеров домой

По прибытии домой легионеры были вновь мобилизованы в армию Чехословацкой Республики для войны против Венгрии и Польши. Изначально армия Чехословакии состояла по большей части из добровольцев и отрядов «Сокола». Но их численность не была достаточна для ведения активных боевых действий, в результате чего правительство начало мобилизацию в армию бывших солдат Австро-Венгерской армии. Легионеры по мере прибытия домой вливались в армию Чехословакии, увеличивая свой удельный вес в войсках. В то же время из-за присутст-

вия в армии бывших солдат и офицеров армии Австро-Венгрии росли противоречия между солдатами и легионерами. Бывшие солдаты Австро-Венгрии в восприятии легионеров были представителями «старого австрийского порядка», против которого они так долго боролись, и, кроме того, солдаты Габсбургской монархии не могли найти в себе силы выступить против этого самого порядка [4, S. 21]. Враждебное отношение легионеров к солдатам армии Австро-Венгрии проявлялось в том, что им не отдавали честь при встрече. Помимо армии напряженность между легионерами и бывшими солдатами Австро-Венгерской армии затрагивала и другие государственные структуры: жандармерию, полицию, финансовую гвардию, а также органы государственной власти.

Благодаря своим заслугам в национальной борьбе за независимость легионеры встали в один ряд с национальными героями Чехии. Кроме того, они были сами продолжателями гуситских традиций, начав активно следовать им еще в первые дни создания чешской дружины в России, где с самого своего появления были воссозданы гуситские традиции для поднятия боевого духа и сплачивания дружинников для борьбы против Габсбургов, от которых чехи потерпели поражение 8 ноября 1620 г. в битве у Белой Горы. Помимо этого, далее в ходе развития чешских сил в России им будут присвоены почетные имена в честь видных гуситов Яна Гуса, Юрия из Подебрад, Яна Жижки и Проккопа Великого. Поэтому, прибыв на Родину, они стали частью новой национальной мифологии, посвященной борьбе за независимость. В 1927 г. пройдут торжества по случаю 10-летия Зборовского сражения, где солдаты чешско-словацкой бригады одержали свою первую крупную победу над Австро-Венгерской армией. В честь данного события будет открыт мемориал в Праге, ряд памятников в других городах. Позже будут созданы произведения культуры, посвященные как Зборову, так и русскому легиону. Легионерам будут посвящаться книги «Полковник Шве́ц», Анабасис Рудольфа Медека.

В то же время перед правительством Чехословакии встали вопросы, кто имеет право быть легионером? И какие привилегии они будут иметь в обществе?

В 1919 г. при Министерстве национальной обороны Чехословацкой республики была создана организация, занимающаяся помощью и курированием дел легионеров: Канцелярия чехословацких легионов (Kleg), при которой также было создано управление по трудоустройству [5, с. 116]. Закон № 462/1919 от 24 июля 1919 г. определял легионерский статус. Так, легионером считался «доброволец чехословацких легионов (революционно-иностранной армии), включенный в нее на основании заявления, поданного соответствующему органу власти или представителю Чехословацкой Республики, Национального совета в Париже или одного из его отделений не позднее 28 октября 1918 г.»¹. На основании данного закона статус легионера получили 88688 человек из 109590 подавших документы [1, S. 167]. Доброволец не мог получить статус легионера, если он дезертировал или воевал в составе Красной армии. Одним из самых известных добровольцев, не получивших свой статус, был Ярослав Гашек [6, S. 17]. Во время Гражданской войны в России он дезертировал из легиона, став на сторону большевиков. Кто-то не смог подтвердить вступление в легион до 28 октября, а кто-то вступил слишком поздно. Помимо этого, чехословацкое правительство приняло ряд социальных мер для поддержки легионеров, их вдов и членов их семей. Так, например, вдова легионера получала 200 крон на себя и 50 крон на ребенка [5, с. 116]. Кроме материальной помощи в том же законе № 462/1919 были прописаны специальные квоты для легионеров при приеме на работу. Согласно закону, они могли претендовать на получение мест в государственных учреждениях, предприятиях, железнодорожных станциях. Помимо этого, частное предприятие также было обязано

¹ 462/1919. Zakon ze dne 24. cervence 1919. O propujcovani mist legionarum. URL: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/1363/1/2> (abrufen: 25.01.2024).

выделить специальные места для легионеров. Только легионеры имели право претендовать на них. Для получения разрешения на такое место он должен был получить специальный формуляр. Кроме того, год выслуги в легионах засчитывался за 3 года выслуги на государственной и общественной службе. При устройстве на работу в полицию и жандармерию легионеры также получали преимущество, которое заключалось в смягчении требований к ним. Так, в жандармерии минимальный рост для легионера был снижен и составлял 157 см. в то время как для обычного соискателя – 160 см. Но стоит отметить, что не всегда закон о предоставлении мест соблюдался. Имело место формальное соблюдение, когда предприятие предоставляло место для легионера, но в то же время отказывало ему в работе по причине недостаточной квалификации². Данный момент нашел отражение в легионерской литературе, прежде всего, в творчестве писателя-легионера Рудольфа Власака.

Помимо помощи в устройстве на работу власти Чехословакии декларировали русским легионерам возможность избираться в Палату депутатов: «Сибирским легионерам, вошедшим в состав легионов не позднее 27 октября 1918 г., гарантируется представительство в Палате депутатов с четырьмя мандатами на первый период выборов. Эти мандаты будут заполнены путем выборов членов Сибирских легионов, как только все подразделения вернутся на территорию Чехословацкой Республики»³, но это были лишь слова, сказанные для умиротворения революционного настроения легионеров. На практике ничего подобного не было, и легионеры осознавали это: ««Что будет – ничего не будет!». Когда мы придем домой, нас превратят в милиционеров, дадут нам металл, возможно,

вериги (железные цепи, оковы), и все!»⁴. Активная помощь со стороны государства легионерам продолжалась недолго. Уже в 1924 г., на волне экономического кризиса, Чехословацкое правительство урежет социальную помощь легионерам. Закон об экономии № 286 Sb. ограничивал помощь легионерам: «Однако даже то небольшое, что можно было получить в соответствии с законом о легионерах, было почти потеряно для будущего, когда (согласно закону от 22 декабря 1924 г. № 286, прекратился набор новых сотрудников на государственную службу»⁵. Способом получить какие-то льготы и подтвердить свой статус было членство в легионерских объединениях, которые стали создаваться в 1920-е годы для объединения и защиты прав легионеров.

От воодушевления до разочарования

Сражаясь на фронтах Первой мировой войны, легионеры испытывали гордость за то, что сражаются на независимость своей Родины. В их понимании в новом государстве все будет по-другому, в отличие от времен Австро-Венгрии. Они сформировали свои собственные представления о том, как они устроят дела в собственном доме. Однако зачастую это были весьма расплывчатые идеи⁶. Которые, к тому же, отличались в зависимости от политической ориентации легионера. Большинство легионеров были сторонниками идеи демократии, культурного прогресса и социальной справедливости, что отчасти совпадает с численностью легионерских организаций в межвоенный период. Особенно на идеи легионеров повлияла революция 1917 г. в России. Отринув коммунизм, они, тем не менее, находили ряд социалистических идей интересными. Особенно социальное равенство, поскольку служба в легионах была связана с легионерским

² Vlasak R. Vesela anabase brasky cislo 10. Praha: Za svobodu, 1927. S. 289. (přístupné: 25.01.2024).

³ 234/1920 Ustavní zákon ze dne 9. dubna 1920 o zastoupení sibirských legionaru v poslanecké snemovně. URL: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/1815/1/2/ustavni-zakon-c-234-1920-sb-o-zastoupeni-sibirskych-legionaru-v-poslanecke-snemovne> (přístupné: 25.01.2024).

⁴ Cizmar J., Kudela J. V radach Ceske družiny a Československe brigady: prihody a zkušenosti starodružiníkovy. Brno: Moravský legionar, 1924. P. 22. (přístupné: 25.01.2024).

⁵ Kudela J. Legionari dnes. Brno: Moravský legionar, 1929. P. 8.

⁶ Ibid. P. 7.

братством и взаимовыручкой⁷. Достигнув победы и вернувшись домой, они обнаружили, что идеалы, которые ими двигали, оказалась неосуществимыми. Под воздействием новой среды исчезло легионерское братство и товарищество. Стоит отметить, что оно стало ослабевать до возвращения. События дома лишь усугубили кризис, на который накладывались политические аспекты. Но не только легионеры беспокоились о возвращении домой, чехословацкое правительство также было озабочено данным процессом.

Вернувшись домой, легионеры, воодушевленные своей победой над Австро-Венгрией и образованием Чехословакии, увидели, что почти все гражданские должности в новом государстве заняли бывшие чиновники Габсбургской монархии⁸, которые вместо немецкого языка используют чешский⁹. Помимо этого, большое количество солдат Австро-Венгерской армии служили в армии Чехословакии. В результате чего у легионеров появились подозрения в их лояльности, которые касались также солдат чешской национальности. Официальная позиция республики по бывшим солдатам армии Австро-Венгрии была построена на том, что они все-таки были частью пассивного сопротивления против монархии и готовы были покинуть армию, чтобы присоединиться к своим братьям-легионерам. Главным воплощением такого солдата станет литературный персонаж Ярослава Гашека – солдат Швейк из одноименного романа. Он на долгие годы станет символом солдата чешской национальности в Австро-Венгерской армии, который всеми силами пытается уклониться от участия в войне и саботировать приказы.

Другим разочарованием для легионеров послужила политическая разобщенность легионерского движения. Зачастую первое, что встречали легионеры, выходя из вагонов на

вокзале, были буклеты легионерских организаций разной политической направленности, которые отвергали главный принцип легионерского братства – вселегионерство, которое заключалось в возможности вступления в организацию любого легионера в независимости от политических взглядов. Следствием того, что они увидели дома, явилось обращение солдат 4-го стрелкового полка к правительству Чехословацкой Республики и чехословацкой нации. Они заявили: «Приехав домой, мы обнаружили ситуацию в Чехословацкой Республике, что резко контрастирует с желанием и идеей коллективного труда и честных усилий всех сторон ради общего благополучия чехословацкого народа, о котором мы мечтали в течение долгих лет, проведенных за границей, и за которое проливали свою кровь тысячи легионеров. Мы видим, что наш народ живет в атмосфере партийной смуты и непримиримой политической борьбы, то есть в том, о чем уже несколько лет печется братский русский народ, и чему мы были свидетелями. Результат нашего разногласия особенно заметен в Словакии, и мы видим с каждым днем, что словацкий народ становится все более отчужденным от нас. Легионеры сталкиваются с неблагодарностью и непониманием, становятся мишенью нападок отдельных лиц и партий, которые, не принеся никаких жертв ради Родины, забрасывают борцов за свободу и лучшее будущее нации клеветой и клеветнической грязью и даже хотят присвоить себе право решать вопрос о легионерах, у которых была только одна идея, независимо от их политической принадлежности: «Свобода и благосостояние нации»» [7, S. 36]. Политическая смута, о которой заявили легионеры, по их мнению, заключалась в использовании их в политических процессах. Разочарование прибытием на Родину приводило к пассивности и нежеланию изменить это. Легионер Яролим Фиала так описал это в своем дневнике: «Я не знаю, как это возможно – мы так ждали нашу любимую родину, и столько же мы были разочарованы. И я думаю, если бы нас спросили, кто из нас хочет вернуться в

⁷ Ibid. P. 8.

⁸ Kudela J. Legionari dnes. Brno: Moravsky legionar, 1929. P. 24.

⁹ Cizmar J. V radach Ceske družiny a Československe brigady: příhody a zkušenosti starodružiníkovy. Brno: Moravsky legionar, 1924. P. 22.

Россию, большинство из нас бы без колебаний согласились. Это не было нашей идеей освобожденной родины. Причитания и жалобы людей свидетельствуют о том, что здесь, как нигде, утвердилось жульничество и коммерция <...> Я дома! А я стою здесь без средств к существованию и безработный. Это награда для большинства из нас, кто пожертвовал собой ради благополучия других» [7, S. 37]. Россия в данном контексте упоминается с положительной стороны, несмотря на то, через что прошли legionеры в Сибири. Находясь там, legionеры понимали, где свои, а где чужие. По возвращении домой в более сложную социокультурную среду им было сложно перестроиться под новые реалии. Находясь в России, они думали о своем доме и родине, но, прибыв домой, они стали вспоминать Россию и те события, через которые прошли. Другой legionер, М. Йожки, так описывал это: «Мы немедленно направились к месту назначения; это была не Прага, а Кромержжиз. Прием там был довольно слабый, в основном представители корпораций. Люди – я имею в виду простых людей – не пришли. Я снова вспомнил Россию, где в Екатеринбурге нас встречали целыми деревнями с иконами и угощали хлебом и солью» [7, S. 38]. Другой legionер, Сергей Ржегунек, так описывал свои впечатления о возвращении домой: «Если бы мальчики в Сибири увидели всю ту любовь, которой мы здесь завалены, они были бы спокойнее и не торопились бы так с отъездом. ...Ну, мне приходит в голову, как мы могли найти понимание в царской России – мы нашли его в простом русском человеке – когда мы не находим его в своем народе, ради которого мы ведь терпели все эти радости и тяготы военной жизни за рубежом» [7, S. 38]. Legionер и писатель Вацлав Каплицкий вспоминал: «как однополчанин сидел у своего багажа в Триесте, пил красное вино и говорил ему горькие слова: «Венца, если бы было два пути, один в Прагу, другой в Россию, клянусь, я бы отправил чемодан со всеми этими специями в Прагу, а потом поехал бы напрямик в Россию» [7, S. 38]. Legionер Карл Свобода

вспоминал: «Я представлял себе республику гораздо лучше. Еще многое предстоит наверстать, особенно с точки зрения социальной справедливости, поскольку бедные продолжают томиться по-прежнему. С другой стороны, ненасытный капитал использует свое властное положение для угнетения и высасывания средств из рабочего класса и разрешает все экономические кризисы с помощью новых систем «жесткой экономии», утопая в изобилии и размере дивидендов и сверхдивидендов, поддерживаемых голодом беднейших слоев населения. За полными столами с отборными и дорогими блюдами и напитками проблему растущей безработицы не решить. Многие люди в Республике сегодня все еще не понимают, что после достижения национальной свободы следующей целью человечества должны стать социальная свобода и справедливость»¹⁰.

Политическое руководство Чехословакии не видело опасности в итальянском и французском legionах. Но по отношению к legionу в России они испытывали определенные опасения из-за ситуации, в которой тот оказался. Чехословацкий legion был создан летом 1917 г. в разгар политического кризиса в России, постигшего ее после Февральской революции. Чтобы не вмешиваться в политические дела русских, была принята политика «вооруженного нейтралитета». Тем не менее, именно восстание legionа 25 мая 1918 г. спровоцировало начало «большой» Гражданской войны в России, где legion участвовал до 1920 г., когда был эвакуирован на родину. Опасения были связаны с тем, что, в отличие от других legionов, русский был наиболее революционным. Порядок и дисциплина во французском и итальянском legionе была выше, чем в русском. Выражалось это в том, что в данных legionах офицеры занимали должности, равные своим в Австро-Венгерской армии, а солдаты привыкли к соблюдению дисциплины и порядка. В то же время в русском legionе за долгое

¹⁰ Svoboda K. S vichrici do dvou svetadilu: dokumentarni historie ruskeho legionare. Vyskov: F. Obzina, 1931. S. 297.

нахождение в России появились демократические порядки, когда солдаты и рядовые могли влиять на приказы командования. В понимании властей это была армия революционеров, которая, сражаясь в России против большевиков, могла принести идею революции на родину. Но по прибытии их революционный дух пропал ввиду различия условий, в которых они оказались по сравнению с тем, что они пережили в России: «Боевой дух русских легионов остался в России» [4, S. 50]. Тем не менее, власти продолжили видеть в поведении легионеров из России революционную угрозу и полностью не полагались на них, видя опору в бывших солдатах Австро-Венгерской армии. Министерство внутренних дел предложило разработать инструкцию для противостояния идеям большевизма в легионе [5, с. 114].

Обычные обыватели считали легионеров не только героями, теми, кто помог свершить революцию, получить и защитить независимость Чехословакии, но и спасителей, способных исправить ряд проблем молодой республики. В действительности приезд легионеров домой не только не исправил ряд проблем государства, но и добавил новых. Легионер Карел Свобода так писал об этом: «После возвращения легионеров из-за границы многие ожидали, что мы во многом наведем порядок в Республике. Они были разочарованы в нас, и мы были разочарованы в них. В конце концов, мы приехали из России измученными, наши нервы жаждали покоя, отдохновения, поэтому мы бежали на Юг и никоим образом не стремились к общественной деятельности. А потом они «разбросали» нас по всей республике, и мы были совершенно беспомощны как по отдельности, так и в целом. Многие люди, милые и довольные, сидевшие на «теплых» местах, недоверчиво качали головами, глядя на НАС, и, вероятно, видели в НАС опасных бунтарей, а часто и предателей (как это случилось с нами в Сибири), когда мы иногда не хотели танцевать по их команде. Многие даже боялись нас (и боятся до сих пор), когда поняли, что у нас

есть своя причина, и мы не хотим говорить и действовать так, как им хотелось бы.

Наконец, каждый легионер был вынужден сам восполнять недостатки в своей профессии или найти какое-нибудь занятие и не умереть с голоду. Сняв военную форму, я ошибочно полагал, что вся ненавистная «война» свалилась с меня одновременно. В моем подсознании, в моих нервах в течение нескольких лет дремали все те ужасы войны, которые часто повторялись в моих снах с необычайной точностью. Снова я пережил ожесточенные бои, снова гремели пушки, щелкали пулеметы, пули свистели у меня над ушами; снова я видел эти изуродованные трупы без голов и конечностей, с выпадением»¹¹. Помимо уважения и поддержки в адрес легионеров звучали слова сомнения и скептицизма.

В художественной или так называемой «легионерской» литературе, написанной легионерами, есть примеры того, как себя чувствовали солдаты, вернувшиеся домой. Изучая ее, мемуары и отдельные произведения, можно узнать, что было на уме у легионеров. Большая часть легионеров при прибытии чувствовала радость относительно того, что они, наконец, дома. Многие плакали, несмотря на то, что солдатам чужды слезы, но это было исключение. Но не все разделяли такую радость по возвращении. Другая часть легионеров, прежде всего, инвалиды, испытывали страх касательно своей судьбы. Другим чувством было то, что поздние исследователи Первой мировой войны назовут «Потерянным поколением». В Чехословакии, и среди легионеров особенно, данный феномен не будет так распространен, как в послевоенной Германии. «Поскольку они считали себя героями, а свои дела достойными похвалы. Тем не менее, мрачный взгляд на будущее у мужчин, вернувшихся домой, почти идентичен» [7, S. 25]. Феномен потерянных лет у легионеров включал в себя не только «потерянные годы», но и факты лишения жизней

¹¹ Svoboda K. S vichrici do dvou svetadilu: dokumentarni historie ruskeho legionare. Vyskov: F. Obzina, 1931. S. 297.

мирных жителей. Еще одним фактором, вызывающим у солдат и офицеров негативные чувства, была потеря своего положения в новом гражданском обществе или военной службе. Например, жизнь Радолы Гайды: «достаточно вспомнить Радолу Гайду и его участие в качестве одного из главных командующих войсками Колчака в Сибири), теперь они имели низкие зарплаты, необходимость жить в гарнизонах и гораздо более низкий социальный статус, чем, по их мнению, они имели право» [7, S. 26]. Отдельно legionеры упоминают о процедурах встречи их со стороны политиков. Так, почти везде их встречал оркестр, а также высокопоставленный политик, который произносил перед ними речь, на которую в большинстве случаев не обращали внимания. Отдельно стоит отметить встречу legionеров в городе Плана-над-Лужници в Южночешском крае. Здесь legionеров встречал первый президент Первой Чехословацкой республики Томаш Масарик. Вид президента и его жены, стоящих с непокрытой головой в дождливую погоду, произвел сильное впечатление на legionеров. «Президент Республики Томаш Гарриг Масарик приветствовал солдат в Плана-над-Лужници. Несмотря на плохую дождливую погоду, он увидел импровизированный парад, произнес короткую речь и побеседовал с несколькими legionерами. Встреча с президентом-освободителем стала незабываемым событием не только для Матея Немца, которому впоследствии было присвоено генеральское звание. «Мистер Президент» и его жена стояли на платформе с непокрытой головой. Когда проезжал конец поезда, я сообщил, что мы уходим, и прыгнул в последний вагон. Я до сих пор вижу президента, стоящего там, пока все не исчезло во тьме <...>» [7, S. 27]. Судя по всему, это был один из первых поездов, прибывших в Чехословакию с legionерами.

В то же время, несмотря на чествование legionеров как национальных героев, не все считали их таковыми. Так, например, им был ограничен въезд в Прагу. Тем частям, которые власти считали слишком «большевист-

скими», въезд был запрещен. «<...> тот факт, что мы не собираемся ехать в Прагу, ставит нас в тупик», – так Карел Фибиш описал подавленное настроение своих однополчан в Ческе-Будеевице (где первоначально располагался так называемый пункт рассредоточения), когда они узнали, что не поедут в столицу» [7, S. 29]. Многие legionеры, попав все-таки в Прагу, испытывали смешанные чувства. Но не всех legionеров ждала такая роль. Были и те, которых чествовали в Праге и на встрече с которыми присутствовали многие высокопоставленные чиновники и военные Чехословацкой республики. 1-й стрелковый полк имени Яна Гуса был удостоен столь почетного права: «Там был выстроен взвод почетного караула (чета) 22-го стрелкового полка с двумя гарнизонными оркестрами. Поскольку президент республики был болен, его представлял министр доктор Бенеш. Также присутствовали премьер-министр Тусар, министр национальной обороны В. Клофач, начальник Генерального штаба генерал Пелле, генеральный инспектор Машар, министры правительства Хабрман, Хоудек и Зоннтаг (так в оригинале), представители города Праги, делегации полков и офицерского корпуса» [7, S. 30].

ВЫВОДЫ

Таким образом, Первая Чехословацкая республика, используя свои зарубежные силы в лице legionеров, смогла не только удовлетворить свои территориальные претензии, но и отстоять их, захватив Словакию и Тешенский край. Прибытие legionеров из Франции и Италии, которые активно участвовали в территориальных конфликтах, не вызывало озабоченности. В то время как legion из России, который вернулся только в 1920 г., вызывал опасения. Участвуя в Гражданской войне против большевиков, legion в глазах правительства Чехословакии был носителем революционных идей. Что было отчасти верно, поскольку, отринув идеи коммунизма, legionеры были сторонниками социалистических идей равенства и порядка.

Которые к тому же были близки легионерскому духу братства и товарищества, который окреп из-за обстоятельств в России. В зависимости от политических взглядов каждый легионер видел свою родину по-разному, это были лишь идеи, вернее, мысли. По прибытии на родину многих из них постигло разочарование той реальностью, в которой они оказались. Оказавшись дома в безопасных условиях и лишившись внешнего фактора воздействия, легионы утратили единство. Сразу по прибытии было создано несколько легионерских организаций разной политической направленности, которые отходили от принципа вселегонерности. Поэтому «революционный дух», которого так боялись власти, остался в России. Тем не менее, государство предприняло ряд шагов, чтобы купировать данную угрозу, попутно воздавая должное подвигу легионеров, издав

ряд законов, направленных на улучшение жизни легионеров, которые давали им ряд социальных и экономических привилегий. Чего, к слову, были лишены не только бывшие солдаты Австро-Венгерской армии, но и «неофициальные» легионеры – кто не смог подтвердить свой статус. Ряд законов утратил свою силу уже через несколько лет, в 1924 г. – из-за экономических трудностей, с которыми столкнется республика. В 20-е гг. XX века правительство сделает легионеров частью государственной мифологии, продолжателями гуситских традиций. В то же время часть легионеров будут чувствовать неудовлетворенность политикой государства по отношению к ним. Помимо этого, усилится политический раскол среди легионеров, который не будет преодолен вплоть до конца Первой Республики.

Список источников

1. Vrabel F. Pribeh ceskoslovenskych legii // *Narodopisna Revue XXI*. 2001. № 3. S. 159-169.
2. Becherelli A. War after the War. The Role of the Czechoslovak Legionaries in the New Europe // *The Volunteers in the Great War 1914–1918: Proceedings of the International Scientific Conference*. Belgrade: The Institute of History of Belgrade; Ministry of Defence Republic of Serbia, 2018. P. 321-346.
3. Major P., Klucina Pe. *Vojenske dejiny Ceskoslovenska*. Praha: Nase vojsko, 1985. 363 S.
4. Jelinek J. *Legionari na Boskovsku*. Boskovice: Jan Jelinek, 1938. 250 S.
5. Серापionoва Е.П. Политика чехословацких властей в отношении возвратившихся из России легионеров, военнопленных и реэмигрантов // *Социальные последствия войн и конфликтов XX века: историческая память: материалы Междунар. конф.* Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. С. 113-127. <https://elibrary.ru/actqxm>
6. Michl J. *Legionari a Ceskoslovensko*. Praha: Nase vojsko, 2009, 232 S.
7. Vacha D. When we walk down Wenceslas Square... A picture of the return of Czech legionnaires to their homeland in their recollections and autobiographic novels // *Czech Journal of Contemporary History*. 2019. Vol. 7 (1). P. 15-43.

References

1. Vrabel F. (2001). Pribeh ceskoslovenskych legii. *Narodopisna Revue XXI*, no. 3, pp. 159-169. (In Slovak)
2. Becherelli A. (2018). War after the War. The Role of the Czechoslovak Legionaries in the New Europe. *Proceedings of the International Scientific Conference "The Volunteers in the Great War 1914–1918"*. Belgrade, The Institute of History of Belgrade Publ., Ministry of Defence Republic of Serbia Publ., pp. 321-346.
3. Major P., Klucina Pe. (1985). *Vojenske dejiny Ceskoslovenska*. Praha, Nase vojsko Publ., 363 p. (In Slovak)
4. Jelinek J. (1938). *Legionari na Boskovsku*. Boskovice, Jan Jelinek Publ., 250 p. (In Slovak)
5. Serapionova E.P. (2014). The policy of the Czechoslovak authorities towards legionnaires, prisoners of war and re-emigrants who returned from Russia. *Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii «Sotsial'nye posledstviya vojn i konfliktov XX veka: istoricheskaya pamyat'» = Proceedings of the International Confer-*

- ence "Social Consequences of Wars and Conflicts of the 20th Century: Historical Memory". Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., pp. 113-127. (In Russ.) <https://elibrary.ru/actqxm>
6. Michl J. (2009). *Legionari a Ceskoslovensko*. Praha, Nase vojsko Publ., 232 p. (In Slovak)
7. Vacha D. (2019). When we walk down Wenceslas Square... A Picture of the Return of Czech legionnaires to their homeland in their recollections and autobiographic novels. *Czech Journal of Contemporary History*, vol. 7 (1), pp. 15-43.

Информация об авторе

Сальников Павел Эдуардович, научный сотрудник лаборатории социальной истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-9887-8828>
legat392@gmail.com

Поступила в редакцию 29.02.2024
Получена после доработки 27.05.2024
Принята к публикации 13.06.2024

Information about the author

Pavel E. Salnikov, Research Scholar of Social History Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-9887-8828>
legat392@gmail.com

Received 29.02.2024
Revised 27.05.2024
Accepted 13.06.2024

Научная статья
УДК 94(410)+94(48).082

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1133-1145>



Британский цифровой архив прессы как источник по истории коллективной памяти участников Первой мировой войны в межвоенный период

Виктор Владимирович Инкин 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
vic-ink@yandex.ru

Актуальность. 110-летие начала Первой мировой войны пробуждает в общественной и научной среде не только дискуссии о причинах начала конфликта, но и заставляет обращаться к наследию этого процесса. В этой связи актуализирована тема исторической памяти о «Великой войне». Цель исследования – отражение комплекса наследия Первой мировой войны в Великобритании в 1930-е гг. посредством обращения к Британскому архиву газет.

Материалы и методы. Для анализа исторической памяти в Великобритании зачастую привлекаются мемуары, монументальное искусство, произведения кинематографа, музыки и мн. др. Рассмотрены приемы работы с Британским архивом газет и на основе конкретно-исторического метода отражено восприятие Первой мировой войны в обществе Великобритании и положение ветеранов в 1930-е гг. Применялся метод количественного контент-анализа. Был осуществлен подбор необходимой базы источникового материала по ключевым словам, далее отобранные источники группировались по определенной тематике.

Результаты исследования. В ходе изучения материалов прессы можно констатировать выявление следующей повестки в исторической памяти и наследии Первой мировой войны в Великобритании 1930-х гг.: 1) наличие нарративов, отражающих гордость британского общества за героизм воинов и скорбь за многочисленные жертвы, которые они принесли во имя победы в войне; 2) несмотря на наличие дискуссий о фронтовом братстве в военный период, после войны ветераны сплотились в союзы и организации, занимавшиеся самой разнообразной поддержкой (от посредничества при устройстве на работу до обращений к властям по поводу пенсионного обеспечения).

Выводы. Несмотря на кажущуюся необъятность цифровой базы Британского архива газет, применение известного методологического принципа «бритвы Оккама» позволяет составить корпус источников, отвечающих цели исследования. Погружение же в сами материалы прессы дает исследователю больше погрузиться в социокультурный контекст Великобритании 1930-х гг. ввиду комплексности информации изучаемых источников.

Ключевые слова: Первая мировая война, Великобритания, ветераны, историческая память, коммеморация, пресса, Британский архив газет

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Инкин В.В. Британский цифровой архив прессы как источник по истории коллективной памяти участников Первой мировой войны в межвоенный период // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1133-1145. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1133-1145>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1133-1145>

The British Digital Press Archive as a source on the history of the collective memory of the First World War participants in the interwar period

Viktor V. Inkin 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
vic-ink@yandex.ru

Importance. The 110th anniversary of the First World War outbreak awakens in the public and scientific community not only discussions about the causes of the conflict, but also forces us to turn to the legacy of this process. In this regard, the work actualizes the theme of historical memory of the “Great War”. The purpose of the study is to reflect the complex of the legacy of the First World War in Great Britain in the 1930s by referring to the British Newspaper Archive.

Materials and Methods. For the analysis of historical memory in the Great Britain, memoirs, monumental art, works of cinema, music, and many others are often involved. Methods of working with the British newspaper Archive are considered and, based on a specific historical method, we will reflect the perception of the First World War in British society and the situation of veterans in the 1930s. The method of quantitative content analysis is used. The necessary database of source material is selected by keywords, then the selected sources are grouped according to a certain topic.

Memoirs, monumental art, works of cinema, music and much more are often used to analyze historical memory in Great Britain. In this work, we will look at the techniques of working with the British Newspaper Archive and, based on a specific historical method, reflect the perception of the First World War in British society and the situation of veterans in the 1930s. Due to the free access to a huge mass of English-language sources, this digital archive is of interest to researchers. The work uses the method of quantitative content analysis.

Results and Discussion. During the study of press materials, it can be stated that the following agenda has been identified in the historical memory and legacy of the First World War in Great Britain in the 1930s: 1) the presence of narratives reflecting the pride of British society for the heroism of soldiers and sorrow for the many sacrifices they made in the name of victory in the war; 2) despite the discussions’ existence about the frontline brotherhood during the war period, after the war, veterans rallied into unions and organizations engaged in a wide variety of support (from mediation when applying for a job to appeals to the authorities about pension provision).

Conclusion. Thus, despite the apparent immensity of the digital database of the British Newspaper Archive, the application of the well-known methodological principle of “Occam’s razor” makes it possible to compile a corpus of sources that meet the purpose of the study. Immersion in the press materials themselves allows the researcher to immerse himself more in the socio-cultural context of Great Britain in the 1930s. Due to the complexity of the information from the studied sources.

Keywords: World War I, Great Britain, veterans, historical memory, commemoration, press, British Newspaper Archive

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Conflict of Interest. The author declares no conflict of interest.

For citation: Inkin, V.V. (2024). The British Digital Press Archive as a source on the history of the collective memory of the First World War participants in the interwar period. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1133-1145. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1133-1145>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Исследователи создали обширный материал о последствиях Первой мировой войны. Эти работы затрагивают различные аспекты от политических до социокультурных. В историографии уже давно закрепилось клише «самоубийство Европы», когда речь заходит о процессах, которые запустила «Великая война» [1].

В общих работах о Первой мировой войне нередко исследователи обращаются к последствиям, которые заложили тенденции на межвоенный период. Необходимость социокультурного анализа продиктована тем, что невозможно дать объективную оценку ситуации без понимания жизни общества изучаемого периода. Справедливо обращено внимание историков на рост правого радикализма [2, с. 600]. Важная составляющая общества в послевоенный период – психологический климат, который также рассматривается исследователями [3, с. 110]. Относительно ситуации с Великобританией часть ветеранов стала занимать правый лагерь, поскольку находила идеалы в викторианской эпохе, когда колониальная экспансия набирала обороты [4, р. 277]. Некоторые представители ветеранского движения надеялись радикализировать общество путем распространения фашистских взглядов. Эта сфера попадает в сферу исследования все больше, потому что изучение персоналий, которые составляли костяк лидеров общественного мнения, важно для понимания надстройки общества. В межвоенный период колебания стадий общества лояльности и мятежа заметно зависели от психологического фактора,

влияние на который оказала Первая мировая война. В заключительной 14 главе «Как (не) оплачивать войну» книги «Горечь войны» профессор Н. Фергюсон уделил внимание культуре военного и послевоенного периода, обращаясь к темам милитаризма и пацифизма [5], отмечая соперничество между этими двумя направлениями общественного восприятия Первой мировой войны.

В работе британского историка М. Коннелли были рассмотрены практики коммеморации о Первой мировой войне на примере районов Восточного Лондона [6], сделаны выводы о том, что мемориалы погибшим не были заслонены в общественной памяти влиянием Второй мировой войны. Данная тема попадает во внимание и отечественных исследователей [7]. Теоретические основания и особенности политики памяти в Великобритании межвоенного времени выделила Т.А. Смирнова [8, с. 99-100]. Благодаря этим исследованиям стало возможным точнее проследить разницу образов Первой мировой войны в коллективной памяти: от сакрализации к героизации [9, с. 97].

На современном этапе активно развиваются историографические исследования по проблематике коллективной памяти о Первой мировой войне [10], что позволяет конкретизировать тематику научных поисков. Е.В. Романова рассмотрела процесс формирования представлений британцев о «Великой войне», выделив основные этапы и знаковые события, которые на них повлияли. Исследователь отметила, что существует высокая вероятность развития тенденции отхода от действительного понимания сущности Первой мировой войны [11, с. 102].

Исследования Д. Уинтера в области исторической памяти о Первой мировой войне – яркий пример перехода от теоретизации научной проблемы к практике, поскольку благодаря его работам собрано большое количество самых разнообразных нарративов, особенно в области искусства: от архитектуры и скульптуры до кинематографа [12]. При этом ученый выявлял общие тенденции для разных стран. Важную роль он уделил и изучению специфического «языка памяти» [13, с. 10].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Все больше становится заметно, что исследовательский поиск в исторической науке расширяет границы, внедряясь в сферы лингвистики, искусства, психологии и мн. др. Это диктует необходимость включения в научный оборот большего количества самых разнообразных источников.

Исследователями установлено, что материалы газет, журналов и иных периодических изданий возможно использовать в качестве исторического источника. Однако для этого требуется принимать во внимание следующие особенности этого вида источника.

Во-первых, вероятно значительная доля тенденциозности текста. Автор может стремиться как и к правдивому отражению новости, так и к ажиотажу, который может породить эта новость.

Во-вторых, учет конъюнктуры: то или иное издание, готовя издание к публикации, должно учитывать интересы заказчика (спонсора) или потребителя (читателя). Исследователю не следует «бросаться» на какой-либо заголовок как на последнюю инстанцию в деле действительного отражения событий.

В-третьих, пресса периодически прибегает к манипулированию аудиторией и инструментами фальсификации фактов, преуменьшая значение одних, раздувая важность других или вовсе замачиванию третьих.

Многие эти особенности работы с пресой раскрыл советский и российский историк

И.Я. Биск [14]. Несмотря на то, что его работа затрагивала историю Германии, инструментарий его методологии возможно использовать при изучении заявленной темы статьи.

Справедливо отметили историки И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева ошибку тех исследователей, считающих, что газетный материал в качестве источника может быть только дополнительным и второстепенным, потому что важно применить верным способом источниковый материал¹.

Так, можно выявить целый ряд полезных свойств прессы как источника.

1. Сама особенность периодичности позволяет отследить определенные события и процессы в состоянии непрерывности.

2. Отражение самых разных проявлений жизни, что делает возможным за известными событиями рассмотреть социокультурный контекст.

3. В случае приведения в тексте статьи ссылок на источники информации обеспечивается определенная верификация при исследовании.

В этой работе привлекаются материалы периодических изданий, опубликованные на сайте Британского архива газет (The British Newspaper Archive²). Данный ресурс был организован медиакомпанией DC Thomson и реализован силами Британской библиотеки и онлайн-сервисом генеалогии Findmypast. Результатом работы стала публикация сотен тысяч выпусков газет. При изучении заданного хронологического периода (1929–1939 гг.) перед нами предстают для анализа 360692 тыс. оцифрованных публикаций.

В условиях физической необъятности материалов для исследования встает проблема репрезентативности источников, на которую обратил внимание И.Я. Биск [14, с. 12].

¹ Данилевский И.Н., Кабанов В.В., Медушевская О.М., Румянцева М.Ф. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории. М.: РГГУ, 1998. С. 634.

² Британский архив газет. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/> (дата обращения: 08.05.2024).

При работе с массовым видом источника, таким как Британский архив газет, мы имеем возможность сравнить различные материалы. Поиск нужной информации облегчают инструменты фильтрации, сортировки, сужения до определенного периода. Так, исследование по ключевым словам позволяет облегчить поиск до года, месяца, недели или дня, рассмотреть материалы конкретного издания или города.

В Великобритании 1930-х гг., как и вообще межвоенный период, это время, когда маятник лидерства политических сил колебался достаточно скоро или даже хаотично: лидерство переходило от консерваторов к лейбористам и наоборот. Одновременно на политической арене все активнее показывали себя радикальные партии и организации. Все желали завоевать лидерство среди социальных слоев. Так, пресса, как всегда, выполняла роль инструмента в обслуживании разных сторон. Не всегда удастся напрямую установить партийность той или иной газеты. Однако изучение контекста и риторики позволяет понять, какая линия пытается проложить себе дорогу к завоеванию общественного сознания.

Поэтому анализ периодической печати, в который обсуждается политический курс, минувшие события, дискуссии позволяют исследователю изучить надстройку британского общества и выявить, на каких позициях стояли политические и социальные силы, а также правительство и отдельные личности, в том числе лидеры ветеранского движения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При изучении доминирующей общественной и политической повестки, какой является образ исторического события (Первая мировая война), материалы прессы позволяют выявить изменения в риторике.

Нередко интересными для исследователя представляют собой общественные и политические дискуссии. Факт их существования можно отследить на страницах газет и журналов. Резонансное событие попадает во внимание прессы и становится объектом обсуждения в обществе. Доказательством тому станет, что данное событие предстает перед читателем неоднократно, например, несколько месяцев подряд. При анализе можно выделить соперничающие образы отражения события. Соответственно за видами таких образов становятся конкретные люди, их сторонники или целый общественный класс.

Отбор источникового материала происходил по ключевым словам темы. Например, Британский легион, ветераны, ветеранские организации, ветеранское движение, Великая война, память о войне, жертвы войны, герои войны, ветераны войны. Подобные конструкции на сайте British Newspaper Archive не всегда при поиске выдают искомые материалы. В ходе такой работы встречается материал и о рекламе театральных или кинематографических премьер, а также рецензии на них. Но также в обзор попадают и уникальные сведения, например, о политических мероприятиях,

Таблица 1
Доступные материалы прессы за период 1929–1939 гг. на сайте Британского архива газет

Table 1
Available press materials for the period 1929–1939 on the website of the British Newspaper Archive

Год	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Общее кол-во источников	34971	34772	34071	34212	33762	33360	33400	33018	32642	32252	24232
Отобрано источников	16	8	10	20	19	19	27	20	14	36	45

Источник: посчитано и составлено автором по British Newspaper Archive. URL: <https://www.britishnewspaper-archive.co.uk/search/results/1929-01-01/1939-08-31?retrievecountrycounts=false&sortorder=dayearly> (accessed: 08.05.2024).

Source: calculated and compiled by the author on British Newspaper Archive. URL: <https://www.britishnewspaper-archive.co.uk/search/results/1929-01-01/1939-08-31?retrievecountrycounts=false&sortorder=dayearly> (accessed: 08.05.2024).

иностранных контактах представителей или отделений Британского легиона и иных организаций ветеранов. Это позволяет расширить информацию о горизонте деятельности ветеранов Первой мировой войны в Великобритании. Какая-то информация дублируется в нескольких периодических изданиях или подается под другим углом, что делает возможным дополнить событие интересными деталями.

В ходе анализа источниковой базы были выявлены издания, которые наиболее часто отвечали поисковым запросам и давали уникальные сведения: “Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express” (Йоркшир, Англия), “Dundee Courier” (Ангус, Шотландия), “Yorkshire Post and Leeds Intelligencer” (Йоркшир, Англия), “Edinburgh Evening News” (Мидлотиан, Шотландия), “Aberdeen Press and Journal” (Абердиншир, Шотландия).

Исходя из административно-территориального аспекта, полезные для исследования сведения могут быть представлены в табл. 2.

Помимо проблемы репрезентативности, о которой было сказано выше, определенно добавляется и проблема диалектики исторического познания: мы изучаем события и процессы только на основе опубликованных источников. Действительно, база сайта постоянно пополняется новыми оцифрованными номерами британских газет. Но и те задачи, которые поставлены в исследовании, можно решить на имеющихся источниках. Как мы уже сказали, какие-то новые из них будут дублировать информацию, другие – дополнять. Главное, что имеющиеся источники позволяют замечательно передать дух исторического периода и отразить наследие Первой мировой войны.

Хронологические рамки исследования охватывают 1929–1939 гг., где нижняя граница определена началом «Великой депрессии», а верхняя – началом Второй мировой войны. Такие рамки обусловлены фактом значительного влияния экономического кризиса на все стороны жизни Великобритании, в том числе и на восприятие Первой мировой войны

Таблица 2
Отобранные источники
по регионам Великобритании
Table 2
Selected sources by UK region

№ п/п	Регион	Количество источников
I	Англия:	181
1.	Йоркшир	43
2.	Уорикшир	12
3.	Ланкашир	8
4.	Девон	13
5.	Эссекс	3
6.	Лестершир	6
7.	Глостершир	7
8.	Дарем	6
9.	Лондон	26
10.	Ноттингемшир	4
11.	Лондондерри	1
12.	Сомерсет	17
13.	Корнуолл	3
14.	Уилтшир	2
15.	Кент	4
16.	Стаффордшир	3
17.	Дорсет	1
18.	Нортамберленд	2
19.	Бристоль	2
20.	Чешир	1
21.	Суссекс	2
22.	Линкольншир	4
23.	Норфолк	3
24.	Дербишир	3
25.	Гэмпшир	2
26.	Бакингемшир	1
27.	Кембриджшир	2
II	Шотландия:	38
28.	Мидлотиан	17
29.	Ангус	11
30.	Уэст-Лотиан	2
31.	Абердиншир	6
32.	Файф	2
33.	Лондондерри	
III	Северная Ирландия:	12
34.	Антрим	11
35.	Лондондерри	1
IV	Уэльс:	3
36.	Гламорган	3

Источник: посчитано и составлено автором по British Newspaper Archive.

Source: calculated and compiled by the author on British Newspaper Archive.

обществом, и завершением межвоенного периода.

Трагизм жизни одной британской семьи из городка Уомбервелл передается из йоркширской газеты с заголовком статьи «Воспоминания о войне в Уомбервелле»³. Главный герой этой публикации – Артур Атли (рис. 1), служивший пехотинцем в звании рядового. Он состоял во 2-м батальоне Собственного Его Величества йоркширского легкого пехотного полка, который высадился в Гавре на Западном фронте 16 августа 1914 г. в составе 13-й бригады 5-й пехотной дивизии Британской армии⁴. Многие выходцы из Уомбервелла были зачислены резервистами в эту воинскую часть. 5-я дивизия одна из первых была отправлена во Францию в составе Британских экспедиционных сил в начале Первой мировой войны. К несчастью, многих и постигла участь пасть в бою.

Перед отбытием во Францию А. Атли желал навестить жену и четырех маленьких детей, но что-то помешало ему это сделать. Больше они не увиделись. Супруга получила еще пару писем, где Артур сообщал о благополучной переправке через пролив Ла-Манш. Через 6 недель последовала печальная телеграмма со стандартной формой обращения, в конце которой стояла фамилия Китченера, к членам семьи павших воинов: «Король повелевает мне заверить Вас в искреннем сочувствии Его Величества и королевы к вашему великому горю...». Извещение о смерти А. Атли супруга получила 16 октября 1914 г., конечно, позднее гибели самого солдата.

В тот начальный период «Великой войны» 2-й корпус Британской армии, которым командовал генерал Г. Смит-Дорриен, противостоял 4-му армейскому корпусу и 2-му кавалерийскому корпусу Германии в битве

при Ле-Като с 26 августа 1914 г.⁵ В ходе августовских боев 2-й батальон йоркширского легкого пехотного полка, в котором был Артур Атли, потерял около 600 военнослужащих [16, р. 140]. В ходе битвы британцы держали оборону и благодаря поддержке французской кавалерии отступили к Сен-Кантену⁶. И так получилось, что миссис Атли



Рис. 1. Довоенная фотография Артура Атли в газетном выпуске

Fig. 1. A pre-war photograph of Arthur Utley published in the newspaper

Источник: фотография взята из Британского архива газет. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19331209/377/0020>

Source: the photo is taken from the British Newspaper Archive. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19331209/377/0020>

³ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1933. 9 December. P. 20. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19331209/377/0020> (accessed: 08.05.2024).

⁴ King's Own Yorkshire Light Infantry / The Long, Long Trail. URL: <https://www.longlongtrail.co.uk/army/regiments-and-corps/the-british-infantry-regiments-of-1914-1918/kings-own-yorkshire-light-infantry/> (accessed: 11.05.2024).

⁵ Данилевский И.Н., Кабанов В.В., Медушевская О.М., Румянцев М.Ф. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории. С. 262.

⁶ Edmonds J.E. Military Operations France and Belgium, 1914: Mons, the Retreat to the Seine, the Marne and the Aisne August–October 1914. History of the Great War Based on Official Documents by Direction of the Historical Section of the Committee of Imperial Defence. Vol. II (2nd ed.). L.: Macmillan, 1922. P. 182.

из жителей Уомбервелла получила извещение о смерти супруга самой первой.

Мистер Атли был одним из пяти братьев, которые оказались в горниле Первой мировой войны. Так, двое Артур и Джозеф были убиты, Томас долгое время находился между жизнью и смертью во французском госпитале и позже скончался от последствий ранений; Джек вернулся в Уомбвелл-Мэйн после службы в разных странах; а Чарльз был демобилизован в конце войны и поселился в Халле.

Дети семьи Артура Атли выросли и с любовью и гордостью вспоминают своего отца. Статья была опубликована 9 декабря 1933 г. в издании "Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express" (газета публиковалась с 1898 по 1940 г.).

Однако на пике «Великой депрессии» существовали более резкие воспоминания о Первой мировой войне.

Говорящий заголовок на странице газеты «Больше никакой войны» за авторством преподобного У. Эшби открывает волну критики: «Мы только что отпраздновали очередную годовщину перемирия. Это был день, полный мучительных воспоминаний. Мы помним ужасные потрясения, вызванные той Великой Европейской войной, но мы еще не пришли в себя от всего того хаоса, от того, что породили те темные и кровавые годы...»⁷. Здесь мы, несомненно, можем заметить резкий разрыв между тем восприятием войны, которое пыталось навязываться британцам, когда только начали греметь августовские пушки в 1914 г., и тем восприятием, когда британское общество почувствовало на себе горечь потерь.

Продолжает автор публикации: «...Память о тех годах, со всей их болью и кровопролитием, все еще витает вокруг нас мрачной тенью, и в этой тени мы содрогаясь. Некоторые из тех храбрых парней, которые пали, в действительности они ненавидели войну; они видели ее в самом худшем виде...». Однако

широко известно в историографии, что началу войны сопутствовал рост милитаризма во всех воюющих странах. В Великобритании, к примеру, правящий апеллировал к необходимости разгромить источник угрозы для стабильности Европы. В ответ на призыв властей стали развиваться милитаристские настроения. И в 1930 г. мы видим обратный антивоенный нарратив.

Далее в статье присутствует ссылка на письмо неизвестного офицера королевских драгун, которое он отправлял с полей сражений во Фландрии: «Какое-то время я притворялся для самого себя, что мне это нравится, но ничего хорошего в этом не было, это было отвратительно». Данный нарратив может быть подвергнут сомнению ввиду отсутствия настоящего имени. Но такая острая критика имела место среди других участников войны. Интересно рассмотреть этот нарратив с восторженными отзывами о книге немецкого писателя-фронтовика Э.М. Ремарка «На Западном фронте без перемен» британского обозревателя годом ранее: «...Молодежь мирного времени, с ее убеждениями, надеждами и идеалами, безвозвратно уходит потерянной. Эта скорбь по погибшей молодости мира – один из главных источников силы в книге... Я не знаю, что именно в Ремарке связывает с ним читателей. Ему удастся добиться окончания войны. Его герой – солдат всех стран...»⁸.

В этих двух трагических представлениях мы видим очень много сходства: «Эти храбрые парни были гражданскими лицами, а не военными. Эта наша похвала, несомненно, помогла сохранить о них светлую память. Мы не можем поступить иначе. Они действовали так, как им было приказано: «навсегда положить конец войне». Молодежь нашей страны тысячами выходила на улицы, искренне веря в это. Мы были готовы нанести последний удар по системе ведения вой-

⁷ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1930. 15 November. P. 2. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19301115/033/0002> (accessed: 11.05.2024).

⁸ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1929. 29 June. P. 9. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19290629/123/0009> (accessed: 11.05.2024).

ны»⁹. Ввиду понимания военных приготовлений по всему миру данные комментарии звучат упреком для британских властей и правящего класса, который был заинтересован в империалистическом переделе мира, равно как и другие воюющие державы.

Любопытными выглядят предостережения о возможной тенденции по пути национализма: «Истинный патриотизм – это прекрасно, это благородная вещь, и ее следует культивировать, но мы должны остерегаться, чтобы не скатиться к ложному национализму. Предполагать, что при определенных обстоятельствах повторение такого ужасного варварства и такого количества смертей когда-либо будет оправдано, значит позорить имена тех героев веры, которые боролись за установление всеобщего и постоянного мира». На тот момент в Великобритании уже существовали известные в обществе правые политические организации и движения: антисемитские, националистические и фашистские. Иронично для автора газетной публикации, что частично такие сообщества состояли и из ветеранов «Великой войны», а некоторые из них возглавлялись видными представителями ветеранского движения. Связанная с Британским союзом фашистов антисемитская организация «Британцы» была основана ветераном в генеральском звании Яном Гамильтоном. Он часто был официальным лицом на мероприятиях в память о Первой мировой войне от другой известной организации – Британского легиона – крупнейшего союза ветеранов, который объединил другие ветеранские сообщества, созданные в межвоенный период: Национальная ассоциация уволенных моряков и солдат; Британская национальная федерация демобилизованных моряков и солдат; Товарищи по Великой войне; Ассоциация офицеров¹⁰.

⁹ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1930. 15 November. P. 2. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19301115/033/0002> (accessed: 11.05.2024).

¹⁰ Our history // The Royal British Legion. URL: <https://www.britishlegion.org.uk/about-us/our-history> (accessed: 11.05.2024).

Завершает эту критическую статью надежда на усилие Лиги наций в деле устроения мира между странами во имя жертв, принесенных во время войны¹¹.

При исследовании коммеморации был выявлен интересный факт при сравнении памяти о Первой мировой войне и предыдущих войнах, которые вела Великобритания. Так, во время военного парада ветераны англо-зулусской войны 1879 г. прибыли на кладбище с венком красных маков и возложили цветы у церкви¹². Это показывает, что наследие Первой мировой войны, символом жертв которой стал красный мак, стало распространяться на другие военные конфликты. Однако ни по масштабам, ни по итогам война в Южной Африке не была такой значимой для британского общества на момент ее ведения. Выходит, что за трагизмом «Великой войны» постепенно стали скрываться сначала ее империалистические устремления Великобритании, а затем такая же практика распространилась на другие конфликты. В этом отношении все военные конфликты в исторической памяти стали сливаться в едином нарративе: жертва во имя Великобритании. Факт колониального порабощения здесь же опускается. Таким образом, влияние Первой мировой войны можно трактовать намного шире.

Спустя год с окончания «Великой депрессии» дискуссии о Первой мировой войне не прекратились. 11 ноября для Великобритании стал памятным днем, приуроченным ко дню подписания Компьенского перемирия 1918 г. Эта историческая дата давала ход не только памятным мероприятиям, вызвала споры в британском обществе, а также в политике. Стоит отметить яркое выступление члена парламента от Шеттл-Стоуна (Глазго) Джона Макговерна от Независимой лейбористской партии.

¹¹ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1930. 15 November. P. 2. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19301115/033/0002> (accessed: 11.05.2024).

¹² Rugby Advertiser, Warwickshire, England, 1929. 29 November. P. 14. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0001934/19291129/307/0014> (accessed: 11.05.2024).

Парламентарий начал с того, что поводов для радости по окончании войны на текущий момент быть не может, что было ясно еще 16 лет назад: «Довольно много людей открыто отдавали дань уважения миру, заключенному в 1918 году... но это было не более чем не что иное, как подготовка к очередной капиталистической войне»¹³. Докладчик также обратил внимание, как ловко правящий класс пошел на уступки в пользу солдат: «Когда в 1914 году мужчин попросили записаться в армию, им были предоставлены определенные льготы. Одна из них заключалась в том, что война должна была положить конец всей международной борьбе, что она сделает мир безопасным для демократии и что рабочим классам будет обеспечено лучшее материальное существование»¹⁴.

Джон Макговерн обратил внимание на империалистическое понимание причины Первой мировой войны: «войны были вызваны напряженными отношениями и промышленным соперничеством за мировую торговлю... Эмбарго и торговые ограничения были свидетельствами напряженности, которая с течением времени становилась все более напряженной»¹⁵. В выступлении справедливо для 1934 г. была приведена линия сравнения с положением мира накануне рокового 1914 г.: «Атмосфера сегодняшнего дня ближе к атмосфере 1914 года, чем когда-либо после окончания войны. Международная борьба вскоре может закончиться новой катастрофой»¹⁶. Несмотря на заверения правительства улучшить материальное благополучие подданных, обещания были забыты. А попытки социальных выступлений были ограничены: «Теперь у них есть законы, направленные на предотвращение участия шахтеров, железнодорожников и докеров в так называемой забастовке солидарности. В соответствии с За-

коном о страховании от безработицы... мужчины, которые не по своей вине не смогли получить работу, будут отправлены на обучение, и конечным результатом будет то, что они станут пушечным мясом для следующей войны. Ни одно из упомянутых им обещаний не может быть выполнено при нынешней социальной системе...»¹⁷.

В приведенных источниках мы наблюдаем соперничающие нарративы восприятия Первой мировой войны. С одной стороны, попытка спрятать империалистическую войну за траурными практиками коммеморации. С другой – негативный ответ на попытку правительства втянуть страну в новую войну.

Высказанные докладчиком социально-экономические проблемы, которые коснулись широких масс населения, затронули и ветеранов войны: пенсионное обеспечение, пособие по инвалидности, устройство на работу. Голоса ветеранов вряд ли могли быть услышаны без коллективного сплочения, которое стало возможным благодаря созданию ветеранских союзов. Так, комитет Британского легиона в Уомбервелле выдвинул просьбу к городской администрации «учитывать интересы бывших военнослужащих при заполнении вакансий на рабочие места»¹⁸.

Среди раненных фронтовиков заметная часть стала инвалидами, что стало одной из символических черт наследия Первой мировой войны (рис. 2).

Легион в условиях, когда британское правительство не могло обеспечить достойное положение людям, которые пострадали от войны, способствовал финансовой помощи ветеранам. В 1938 г. комитет Британского легиона, созданный для изучения ветеранов-инвалидов, констатировал следующее: «...пришлось выделить дополнительно 30000 фунтов стерлингов для помощи ветеранам, страдающим от заболеваний хронического характера. Подавляющее число этих людей

¹³ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1934. 17 November. P. 10. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19341117/180/0010> (accessed: 11.05.2024).

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Penistone, Stocksbridge and Hoyland Express, Yorkshire, England, 1929. 20 July. P. 12. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/bl/0003081/19290720/228/0012> (accessed: 11.05.2024).

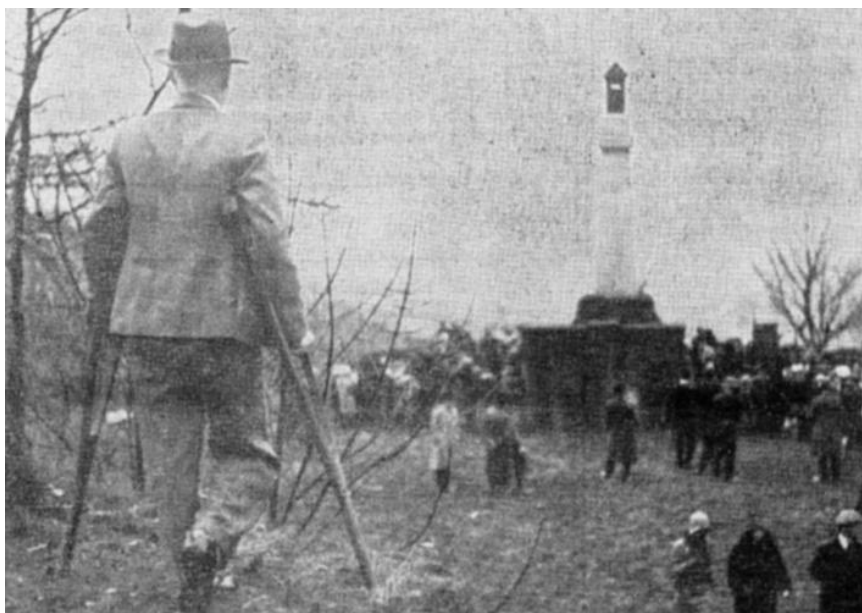


Рис. 1. Искалеченный ветеран как символ войны в номере газеты со статьями о Дне перемирия
Fig. 1. A crippled veteran as a symbol of war in a newspaper issue with articles about Armistice Day

Источник: фотография взята из Британского архива газет. URL: <https://www.britishnewspaper-archive.co.uk/viewer/bl/0003081/19321119/137/0008>

Source: the photo is taken from the British Newspaper Archive. URL: <https://www.britishnewspaper-archive.co.uk/viewer/bl/0003081/19331209/377/0020>

не получают военную пенсию, и, хотя невозможно представить доказательства, связывающие различные степени ухудшения здоровья с военной службой, комитет убежден, что по большей части случаев ветераны страдают от скрытых результатов службы¹⁹.

Существование касс взаимопомощи на производстве – частая практика в среде рабочих. Для британских ветеранов войны это не стало исключением. Например, в Глостере был создан независимый пенсионный комитет для помощи бывшим военнослужащим. Его деятельность на момент 1938 г. распространялась и на немецких ветеранов, о чем сообщала пресса²⁰.

¹⁹ Western Daily Press and Bristol Mirror. London, England, 1938. 7 January. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/BL/0000513/19380107/108/0009?browse=False> (accessed: 11.05.2024).

²⁰ Gloucester Citizen. Gloucestershire, England, 1938. 3 October. P. 5. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/viewer/BL/0000325/19381003/015/0005>

ВЫВОДЫ

Таким образом, в Великобритании 1930-х гг. наследие Первой мировой войны стало полем боя исторических нарративов. Империалистические устремления держав в этот период вели мир к новой войне, что негативно воспринималось в обществе на основе исторического опыта. Ветеранские сообщества в усугубляющейся социально-экономической обстановке вырабатывали способы взаимоподдержки. Источниковая база Британского архива газет в исследованиях по истории коллективной памяти позволяет установить меняющееся отношение к Первой мировой войне в обществе Великобритании.

Список источников

1. *Hochschild A. Der Große Krieg: Der Untergang des alten Europa im Ersten Weltkrieg 1914–1918.* Bonn: Bpb, 2014. 525 S.
2. *Айрапетов А.Г., Белоусов Л.С., Дажина В.Д. и др. Первая мировая война и судьбы европейской цивилизации / под ред. Л.С. Белоусова, А.С. Маныкина.* М.: Изд. дом Моск. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 2014. 815 с. <https://elibrary.ru/tmowrz>
3. *Сыч А.И. О некоторых социально-психологических последствиях Первой мировой войны (1914–1918) // Вопросы истории.* 2001. № 11-12. С. 109-113.
4. *Liburd L.J. Beyond the pale: whiteness, masculinity and Empire in the British Union of Fascists, 1932–1940 // Fascism.* 2018. № 7 (2). P. 275-296. <https://doi.org/10.1163/22116257-00702006>
5. *Ferguson N. The pity of war: explaining World War I.* N. Y.: Basic Books, 1999. 563 p.
6. *Connelly M. The Great War, Memory and Ritual: Commemoration in the City and East London, 1916–1939.* Woodbridge: Boydell & Brewer, Royal Historical Society, 2002. 271 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv136bvr4>
7. *Ульянов П.В. Памятники Первой мировой войны в Лондоне и их культурно-историческое значение для формирования имиджа региона // Алтайская школа политических исследований.* 2022. № 38. С. 88-95. <https://elibrary.ru/yiquox>
8. *Смирнова Т.А. Монументы, мнемонические места и конструирование коллективной памяти о Первой мировой войне в Англии // Ярославский педагогический вестник.* 2011. Т. 1. № 4. С. 98-101. <https://elibrary.ru/piwugn>
9. *Смирнова Т.А. Особенности изучения исторической памяти и практик коммеморации Первой мировой войны в Великобритании 1918–1939 г. // Ярославский педагогический вестник.* 2014. Т. 1. № 4. С. 95-98. <https://elibrary.ru/txqpb>
10. *Николаи Ф.В. Память о Первой мировой войне в современной англоязычной историографии: между опытом и нарративом // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.* 2018. № 4. С. 68-71. <https://elibrary.ru/xzilgx>
11. *Романова Е.В. Эволюция британских представлений о Первой мировой войне // Перспективы. Электронный журнал.* 2019. № 1 (17). С. 92-103. <https://doi.org/10.32726/2411-3417-2019-1-92-103>, <https://elibrary.ru/adjdgy>
12. *Уинтер Д. Места памяти, места скорби. Первая мировая война в культурной истории Европы.* СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2023. 392 с.
13. *Уинтер Д. Война, память, воспоминание // Диалог со временем.* 2016. № 56. С. 5-15. <https://elibrary.ru/wmfqdb>
14. *Биск И.Я. Пресса Веймарской Германии.* Иваново: Иван. гос. ун-т, 1995. 231 с.
15. *Hastings M. Catastrophe: Europe Goes to War 1914.* L.: Knopf Press, 2013. 628 p.
16. *Beckett I.F.M. Discovering English County Regiments.* Princes Risborough: Shire, 1987. 160 p.

References

1. *Hochschild A. (2014). Der Große Krieg: Der Untergang des alten Europa im Ersten Weltkrieg 1914–1918.* Bonn, Bpb Publ., 525 S. (In Ger.)
2. *Airapetov A.G., Belousov L.S., Dazhina V.D. et al. (2014). The First World War and the Destiny of European Civilization.* Moscow, Lomonosov Moscow State University Publishing House, 815 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmowrz>
3. *Sych A.I. (2001). On some socio-psychological consequences of the First World War (1914–1918). Voprosy Istorii, no. 11-12, pp. 109-113. (In Russ.)*
4. *Liburd L.J. (2018). Beyond the pale: whiteness, masculinity and Empire in the British Union of Fascists, 1932–1940. Fascism, no. 7 (2), pp. 275-296. https://doi.org/10.1163/22116257-00702006*
5. *Ferguson N. (1999). The pity of war: explaining World War I.* New York, Basic Book Publ., 563 p.
6. *Connelly M. (2002). The Great War, Memory and Ritual: Commemoration in the City and East London, 1916–1939.* Woodbridge, Boydell & Brewer Publ., Royal Historical Society Publ., 271 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctv136bvr4>

7. Ul'yanov P.V. (2022). Monuments of the First World War in London and their cultural and historical significance for the formation of the image of the region. *Altaiskaya shkola politicheskikh issledovaniy*, no. 38, pp. 88-95. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yiquox>
8. Smirnova T.A. (2011). Monuments, mnemonic sites and construction of collective memory about the First World War in England. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 1, no. 4, pp. 98-101. (In Russ.) <https://elibrary.ru/piwugn>
9. Smirnova T.A. (2014). Researching features of historical memory and practices of commemoration of the First World War in Britain in 1918–1939. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 1, no. 4, pp. 95-98. (In Russ.) <https://elibrary.ru/txqpb>
10. Nikolai F.V. (2018). Memory of the First World War in contemporary English historiography: between experience and narrative. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no. 4, pp. 68-71. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xzilgx>
11. Romanova E.V. (2019). Evolution of British perceptions of World War I. *Perspektivy. Elektronnyi zhurnal = Perspectives and Prospects. E-journal*, no. 1 (17), pp. 92-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.32726/2411-3417-2019-1-92-103>, <https://elibrary.ru/adjdgy>
12. Uinter D. (2023). *Sites of memory, sites of mourning: the Great War in European cultural history*. St. Petersburg, European University in St. Petersburg Publ., 392 p. (In Russ.)
13. Uinter D. (2016). War, memory, remembrance. *Dialog so vremenem = Dialogue with Time*, no. 56, pp. 5-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmfqdb>
14. Bisk I.Ya. (1995). *Pressa Veimarskoi Germanii*. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 231 p. (In Russ.)
15. Hastings M. (2013). *Catastrophe: Europe Goes to War 1914*. London, Knopf Press, 628 p.
16. Beckett I.F.M. (1987). *Discovering English County Regiments*. Princes Risborough, Shire, 160 p.

Информация об авторе

Инкин Виктор Владимирович, научный сотрудник кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0001-6840-9158>
vic-ink@yandex.ru

Поступила в редакцию 17.06.2024
Одобрена после рецензирования 09.09.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Victor V. Inkin, Research Scholar of History of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0001-6840-9158>
vic-ink@yandex.ru

Received 17.06.2024
Approved 09.09.2024
Accepted 12.09.2024

Научная статья
УДК 94+327

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1146-1156>



Влияние религиозного многообразия на курдскую идентичность в геополитическом контексте

Мелина Владимировна Барави , Дарья Александровна Тарасова  *

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

603950, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23

*Адрес для переписки: daria.tarasova@corp.mail.ru

Актуальность. Курды, не имеющие собственного государства, в настоящее время рассредоточены на территории четырех стран (Турции, Сирии, Ирана, Ирака), которые настроены к ним достаточно негативно и различными способами пытаются лишить их прав на проявление идентичности. Историографически курдский вопрос принято воспринимать как еще одно препятствие на пути к региональной стабильности на Ближнем Востоке, однако, уникальность их положения заставляет смотреть на ситуацию с другой стороны. Цель исследования – доказать, что их опыт асимметричного взаимодействия с различными окружающими акторами можно экстраполировать для решения вопросов долгосрочной стабильности на Ближнем Востоке и урегулирования других конфликтов.

Материалы и методы. Исследование основано на принципах историзма и объективности; были использованы хронологический и структурный методы и сравнительный анализ.

Результаты исследования. Новизна исследования заключается в возможности рассмотрения религиозной гетерогенности курдов как возможно положительного фактора, который может быть использован для построения новой курдской идентичности. Также анализируются особенности положения курдов на разных территориях, в том числе в религиозном контексте. Определены тенденции этнических взаимоотношений на территориях стран проживания.

Выводы. Религиозная эклектичность курдов значительно повлияла на курдскую политическую идентичность, а единство населения вопреки внешним разобщающим факторам возникает из его культуры толерантности. В то же время это осложняет их взаимодействия с достаточно нетерпимыми к инакомыслию и инаковерию государствами, на территориях которых расположен современный непризнанный Курдистан.

Ключевые слова: курды, Курдистан, Ближний Восток, Сирия, Ирак, Иран, Турция

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствует.

Вклад в статью: Барави М.В. – изучение исторических источников по проблематике, написание части текста статьи. Тарасова Д.А. – концепция исследования, написание части текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Барави М.В., Тарасова Д.А. Влияние религиозного многообразия на курдскую идентичность в геополитическом контексте // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1146-1156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1146-1156>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1146-1156>

The impact of religious diversity on the Kurdish identity within a geopolitical framework

Melina V. Baravi , Daria A. Tarasova *

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarina Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation

*Corresponding author: daria.tarasova@corp.mail.ru

Importance. The Kurds are currently dispersed across four countries (Turkey, Syria, Iran, and Iraq), which are quite negative towards them, trying to suppress expression of their identity. Historiographically, the Kurdish issue is usually perceived as another obstacle to regional stability in the Middle East, but the uniqueness of their position forces us to look at the situation from a different perspective. The aim of the study is to prove that the experience of asymmetric interaction of Kurds with various social actors can be extrapolated to address the problem of long-term stability in the Middle East and the resolution of other conflicts.

Materials and Methods. The research is based on the principles of historicism and objectivity; chronological and structural methods and comparative analysis are used.

Results and Discussion. The novelty of the study is that it allows us to consider the religious heterogeneity of the Kurds as a possible positive factor that can be used to build a new Kurdish identity. The peculiarities of the situation of the Kurds in different territories, including in a religious context, are also analyzed. The trends in ethnic relations in the territories of four nearby countries (Syria, Iraq, Iran, and Turkey) are determined.

Conclusion. The eclectic nature of Kurdistan's religious composition has greatly influenced Kurdish political identity, and despite external divisive factors, the diverse Kurdish population is united due to its culture of tolerance, which stems from its long history of diverse religious traditions. At the same time, it complicates their interactions with the neighbouring states that are intolerant of dissent and other faiths.

Keywords: Kurds, Kurdistan, Middle East, Syria, Iraq, Iran, Turkey

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Authors' contribution: Baravi M.V. – study of historical sources on the subject, part of manuscript text drafting. Tarasova D.A. – study conception, part of manuscript text drafting.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Baravi, M.V., & Tarasova, D.A. (2024). The impact of religious diversity on the Kurdish identity within a geopolitical framework. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 4, pp. 1146-1156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-1146-1156>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Курды, являющиеся крупнейшей в мире этнической группой, не имеющей собственного государства, в настоящее время рассредоточены на территории четырех стран (Турции, Сирии, Ирана, Ирака). Эти страны настроены достаточно негативно, в некото-

рой степени даже агрессивно и различными способами пытаются избавиться от курдов если не напрямую через физическое уничтожение, то через разрушение идентичности и лишение прав на самоидентификацию, несмотря на уже добытые права.

Историографически курдский вопрос принято воспринимать как еще одно пре-

пятствие на пути к региональной стабильности на Ближнем Востоке. Однако уникальность их положения заставляет смотреть на ситуацию с другой стороны: что если их опыт асимметричного взаимодействия с различными окружающими акторами можно экстраполировать для решения вопросов долгосрочной стабильности на Ближнем Востоке и урегулирования других конфликтов? Стремление к независимости и сопутствующие конфликты следует рассматривать в контексте уникального религиозного состава Курдистана.

Непризнание курдской государственности и их многолетняя борьба за нее также сказываются на межрелигиозных отношениях курдов, ведь современные институциональные системы всех крупных религий плотно связаны с государством. Религиозные институты часто контактируют с правительствами разных стран и зависят от их решений. Более того, в мусульманских странах правительственные и религиозные функции часто совмещены в одном институте.

Еще одна курдская религиозная проблема также проистекает из размещения курдов на территории разных государств. Отсутствие у курдов собственной государственности автоматически ставит их в зависимость от того, какое религиозное течение господствует в конкретном государстве. Поскольку все основные государства курдов – мусульманские, то формирование некоего анклава со своей религией, как это, например, происходит в России, на практике очень затруднено.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

На основе теоретического анализа данных (официальные сайты организаций, сообщения средств массовой информации и т. д.) дана объективная картина текущего состояния внутренних отношений среди курдов. Были использованы хронологический и структурный методы и сравнительный анализ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Курды считаются толерантными из-за их долгой истории сосуществования и взаимодействия с различными этносами и религиями. Курдское общество традиционно было открытым и гостеприимным к разнообразию иностранных культур и обычаев. Кроме того, курды сталкивались с репрессиями и дискриминацией со стороны других этнических и религиозных групп, поэтому они часто призывают к уважению и толерантности к другим. Кроме того, в курдской культуре приветствуется доверие, любезность и гостеприимство к посторонним¹. Это также способствует формированию толерантного отношения к различиям.

Стоит отметить, что в последние годы некоторые курдские общины сталкиваются с ростом внутренней этнической и религиозной нетерпимости из-за вооруженных конфликтов и политических напряженностей в регионе. Религиозный контекст имеет решающее значение для понимания курдской этнической принадлежности и культуры, природы курдского национализма и потенциально положительного влияния, которое относительно толерантные курды могут оказать на ислам в целом. Кажется ироничным, но курды уже является темой, по которой обычно непримиримым странам удалось достичь согласия (пусть и не в пользу курдов). Более того, в силу общего единения религии и политики в ближневосточных государствах, любые контакты на международном уровне в области религии автоматически воспринимаются странами, где живут курды, как некий элемент международного признания.

На сегодняшний день курдская проблема остается едва ли не единственным аспектом, по которому у Ирака, Ирана, Турции и Сирии существует единая позиция. В целом любое движение на включение курдов как независимого субъекта, участвующего в ре-

¹ Is Kurdistan a future location for the Hospitality Industry? // Hospitality ON. March 2022. URL: <https://hospitality-on.com/en/development/kurdistan-future-location-hospitality-industry> (accessed: 23.04.2024).

шении хотя бы каких-нибудь вопросов, жестко блокируется всеми четырьмя странами [1].

Вопрос здесь настолько принципиален, что все четыре страны блокировали участие курдов в решении вопроса по противодействию ИГИЛ* (запрещенная в России террористическая организация), хотя в какой-то момент иракские и сирийские курды были наиболее реальной силой, которая противостояла террористам Исламского государства* (запрещенная в России террористическая организация) [2].

Более того, делу о легитимизации курдов не помогло даже то, что курды героически отбивали у ИГИЛ* (запрещенная в России террористическая организация) населенные пункты, которые затем передавали под юрисдикцию этих государств (речь, в первую очередь про Сирию и ее южные провинции). В качестве центрального аргумента относительно того, что заслуги курдов в обороне территории других стран от ИГИЛ* (запрещенная в России террористическая организация) не следует воспринимать слишком высоко, обычно используется то, что сами курды – активные члены деструктивных радикальных исламистских группировок [3].

Здесь в первую очередь, активна Турция, которая считает всю курдскую рабочую партию Турции экстремистской. Впрочем, вопрос не только в пропагандистской позиции. Курды действительно участвуют и даже организуют радикальные мусульманские движения, а риторика отдельных мусульманских проповедников, живущих на территории Курдистана, и вовсе выглядит максимально радикально [4].

При этом, говоря о влиянии религии, нельзя не упомянуть экстремистские течения. Борьба с экстремизмом как еще один показатель стремления избегать возможных религиозных конфликтов и поддерживать образ религиозного нейтралитета. В 2013 г. Региональное правительство Курдистана (КРГ) объявило, что не будет хоронить на своей территории молодых курдов, участвующих в конфликте в Сирии на стороне повстанцев. Их участие описывалось как

джихад, и распространялись сообщения о том, что курды присоединяются к боевикам, связанным с «Аль-Каидой»** (запрещенная в России террористическая организация) в Сирии². Хотя их число было небольшим, сама тенденция кажется достаточно тревожной и также воспринималась властями Курдистана, ведь в то время как религиозное насилие разрывает большую часть Ирака, Иракский Курдистан борется за сохранение репутации безопасного, надежного и религиозно нерадикального региона [5].

Несмотря на иногда появляющиеся новости о конфликтах на религиозной почве, курды для такого «пестрого» состава на протяжении тысяч лет могли создать достаточно цельное коммьюнити, где каждый из субэтносов получает значительную долю уважения.

Не только положение курдов, но и их религиозный и субнациональный состав отличаются от государства к государству. Иракский Курдистан в настоящее время является единственным регионом на Ближнем Востоке, кроме Израиля, в котором религии мира преподаются на равной основе в государственных школах, но ни одной религии не отдается предпочтение. «Курдский ислам – это не ислам Саудовской Аравии или Ирана», – заявил министр по делам религии Иракского Курдистана Мариван Накшбанди. «Нас часто заставляли страдать те, кто был нашими братьями-исламистами. Это сделало нас более терпимыми»³. Независимо от того, про-

² Religious Neutrality In 94 % Muslim Iraqi Kurdistan // The Huffington Post. June 2012. URL: https://www.huffpost.com/entry/religious-neutrality-iraqi-kurdistan_b_1587042 (accessed: 23.04.2024).

³ Why are Iraqi Kurds Fighting with Militant Islamists in Syria? // Pulitzer Center. May 2014. URL: <https://pulitzercenter.org/stories/why-are-iraqi-kurds-fighting-militant-islamists-syria> (accessed: 23.04.2024).

* ИГИЛ* – запрещенная террористическая организация по решению Верховного суда Российской Федерации от 14.02.2003 ГКПИ03-116.

** Аль-Каида** – запрещенная террористическая организация по решению Верховного суда Российской Федерации от 14.02.2003 ГКПИ03-116.

явятся ли эти дальновидные заявления в повседневной жизни курдов в Ираке (статистика о роли женщин в обществе намекает на ее ограничения), они жизненно важны для имиджа, который Иракский Курдистан хочет продвигать [6].

В Сирии различия и недоверие внутри курдской общины обусловлены, в том числе отношением к ним государства из-за специальной переписи населения, проведенной еще в 1962 г., в рамках которой десятки тысяч сирийских курдов были лишены сирийского гражданства и всех гражданских прав, и юридически классифицировались как аджанибы (иностранцы) в провинции Аль-Хасака⁴. Даже потомки оставшихся вне легального поля курдов продолжают страдать от последствий, нося статус «мактумов»⁵ — незарегистрированных лиц без гражданства.

Курды в Турции также сталкиваются со сложностями в выборе методов борьбы, которые они готовы поддерживать. Курды составляют около 18 % населения Турции; самое большое курдское население Турции проживает в Стамбуле (около двух миллионов). Большинство курдов — мусульмане-сунниты, а также мусульмане-шииты, христиане, алевиты, иудеи и езиды. Религиозные расхождения, а также различные политические точки зрения объясняют широкое разнообразие курдских взглядов на государство, хотя в политическом дискурсе доминирует курдская РПК. Как и в случае с другими видами борьбы меньшинств, в разговорах о правах курдов часто доминируют идеи кемализма (ататюркизма), отрицательно реаги-

рующие на курдские националистические требования.

Независимое курдское националистическое движение возникло в 1830-х гг. в ответ на реформы Танзимата. В 1925 г. новое светское государство подавило восстание на востоке Турции, возглавляемое суфийскими шейхами, имевшее сильный курдский националистический подтекст, что задавало тон государственным отношениям с курдами по всей Турции. Как и другие турецкие меньшинства, курды подвергались политике тюркизации при ранних националистических режимах⁶. Уникальная курдская этническая идентичность не поощрялась или официально запрещалась турецким государством до 1990-х гг., что включало запрет курдских публикаций, радио- и телевизионных программ, а также религиозной деятельности на курдском языке, а также различные формы политических и экономических репрессий [7].

После десятилетий репрессий курдское сепаратистское движение возродилось в 1970-х гг., РПК возникла в 1978 г., и все другие взгляды быстро были маргинализированы, что привело к отчуждению больших слоев курдского населения. Из-за насильственных действий, совершенных РПК против турецких вооруженных сил и сил безопасности, любая поддержка прав курдов рассматривалась как форма преступного сочувствия [8].

По прошествии десятилетий огромных страданий многие курды считают, что насилие является неэффективным средством достижения прав, и что политическая активность является обычным явлением, и они поддерживают турецкую демократию. Хотя РПК предлагала радикальную левую точку зрения, в 1980-х гг. также возникли исламские курдские группы, в том числе «Хизбалла» (не имеющая отношения к шиитской «Хизбалле» в Ливане), которая начала нападения на РПК в 1980-х гг., обвиняя ее в секуляризованности и убийствах мусульман, в чем ее поддержало турецкое правительство.

Федерации от 14.02.2003 ГКПИ03-116. Решение вступило в силу 04.03.2003.

⁴ Waiting for the legal birth: Maktumeen in Syria deprived of ownership rights // Enab Baladi. April 2021. URL: <https://english.enabbaladi.net/archives/2021/04/waiting-for-the-legal-birth-maktumeen-in-syria-deprived-of-ownership-rights/> (accessed: 23.04.2024).

⁵ They Spoke of Maktumeen with a Sense of Pity and Disdain. The statement of Dawran Ibrahim Khalil, a Syrian Kurd denied nationality due to the 1962 special census // Syrians for Truth and Justice. October 2019. URL: https://stj-sy.org/en/they-spoke-of-maktumeen-with-a-sense-of-pity-and-disdain/#_ftn1 (accessed: 23.04.2024).

⁶ Kurds in Turkey // Harvard Divinity School. Glossary. URL: <https://rpl.hds.harvard.edu/faq/kurds-turkey> (accessed: 23.04.2024).

Хизбалла потеряла популярность в 1990-х гг. после похищений и казней людей на юго-востоке и была реорганизована [9].

Курды Ирана, кажется, столкнулись с историческим парадоксом: они были пионерами курдского национального движения и государственности, но сейчас они лишены автономии, а их права защищены недостаточно. Именно в Иране в 1946 г. возникла Республика Курдистан, более известная как Махабадская Республика, хотя она просуществовала менее года и фактически была марионеточным государством СССР, она стала примером организации национального курдского государственного устройства, включившего в себя такие атрибуты государства, как наличие официальных символов и контроль над территорией; и даже относительно прогрессивную на тот момент времени защиту прав женщин [10]. Несмотря на все это, в то время как остальные три части Курдистана находились в процессе развития определенного самоуправления, курды Ирана в значительной степени бездействовали, что объясняется сочетанием как внутренних проблем курдов, так и присущей политике различных иранских режимов [11].

Исторически в Иране курдская идентичность часто фрагментирована, размыта или слита с иранской идентичностью, хотя в этническом отношении, несмотря на определенное культурное родство с персами, курды представляют собой отдельную нацию. К тому же большинство иранских курдов являются суннитами, это усиливает их отчуждение от центрального правительства, что усилилось после Исламской революции, провозгласившей ислам шиитского толка официальной религией [11]. Кроме того, в отличие от других государств, в которых курды в основном являются суннитами, в Иране существует значительная группа курдов-шиитов, что дополнительно усложняет возможное объединение курдов на современных светских основаниях.

Политика иранского правительства во многом объясняет положение курдов в этой стране. На протяжении всей современной

истории Правительство Ирана стремилось подавить курдское национальное движение всеми возможными способами, включая принудительную ассимиляцию и отрицание курдской идентичности, что напоминает политику других государств в отношении курдских общин. Исламская Республика стремилась ослабить курдское движение, апеллируя к курдам-шиитам, основная концентрация которых находилась в Иране. Подчеркивая свою религиозную близость к шиизму и используя хорошо известную стратегию «разделяй и властвуй», сменявшие друг друга иранские правительства сумели дистанцировать курдов-шиитов от остального курдского национального движения. Низкий статус курдов-суннитов отрицательно сказался на их доступе к возможностям образования и должностям в государственных учреждениях, а также препятствовал их участию в местной и национальной политике. Важно помнить, что с точки зрения численности курды Ирана превосходят численностью курдов Ирака и намного превосходят численностью курдов Сирии. Они также обладают большим интеллектуально-научным потенциалом, многие из них принимают активное участие в курдском национальном движении, обеспечивая ему необходимые организационные связи с внешним миром [12, с. 103], однако, их возможности ограничены по сравнению с правительством Ирана, который с уверенностью можно считать амбициозной региональной державой и важным торговым партнером для ряда стран, которые вряд ли будут склонны отказываться от развивающихся отношений ради поддержки курдов. Эти факторы делают появление второй Махабадской Республики маловероятным.

В целом религиозный аспект всегда занимал большое значение в жизни и быту курдов. Несмотря на свойственную им терпимость, у достаточно многочисленного (по разным оценкам от 40 до 55 миллионов человек) курдского народа существует довольно много внутренних разногласий, и религиозная гетерогенность — одна из них. Ее корни уходят в период зарождения мусульманской

религии. Курды, в отличие от многих других стран, где исповедуется ислам, приняли его не в результате естественного распространения этой религии в течение нескольких веков, а очень быстро, когда в VII веке произошло стремительное арабское завоевание курдских племен в Месопотамии. Курдская культура испытала влияние ряда доавраамических религиозных верований, однако, отсутствие документальной истории не позволяет проследить конкретное происхождение многих современных курдских религиозных и социальных практик. Месопотамские и анатолийские культы играли значительную роль в этом районе до письменной истории. А в восьмом веке до нашей эры, когда евреи были изгнаны из Палестины ассирийскими царями Израиля и Иудеи, в Курдистане появился иудаизм. Контакт с иудаизмом, вероятно, познакомил курдов с концепцией монотеизма. Зороастризм с его параллелями как с христианскими, так и с исламскими учениями (например, с конкретным определением добра и зла и идеей спасителя), вероятно, укрепил представление некоторых курдских общин о том, что все религиозные системы учат одной важной истине.

Езидизм, синкретическое и монотеистическое верование, вобравшее в себя элементы разных религий, что в некотором роде роднит его с уже исчезнувшим манихейством, также ведет свою историю с XII века. При этом среди езидов также нет абсолютного единства, они поделены на племенные кланы и касты. Существуют радикальные езиды, которые утверждают, что собственно они и есть единственная сохранившая самоидентификацию часть курдского народа. Менее радикальные последователи этого направления говорят о том, что они движутся по более «естественному» для курдов пути, чем курды-мусульмане. В результате, когда в 2016 г. официальный руководитель езидов Мир Назим Тахсин Бег заявил, что езиды – это курды, случилось даже небольшое волнение. Когда несколько сот человек вышли на улицу и потребовали его отставки, а после среди и так немногочисленных

езидов возникла альтернативная ветка управления, которая выбрала себе другого главу [13].

Курдские лидеры, как светские, так и религиозные, не заинтересованы в том, чтобы внутри Курдистана возникали серьезные конфликты на религиозной почве. Руководитель демократической партии Курдистана Масуд Барзани постоянно говорит о равенстве и равноправии между езидами и курдами, а также периодически встречается с наиболее светскими и образованными их лидерами. Впрочем, дело не всегда совпадает со словом, и езиды испытывают в Курдистане некоторые притеснения. Так, например, в Шингале запрещено вешать езидские знамена (на них изображены пророк езидизма Мяляк Тавус, павлин и солнце) на общее обозрение. Такие откровенные двойные стандарты приводят к падению доверия между курдским правительством и езидским меньшинством [13].

Это недоверие приводит к тому, что езиды обвиняли руководство иракских курдов в том, что последние намеренно не обороняли их деревни от ИГИЛ* (запрещенная в России террористическая организация), чтобы террористы могли проводить масштабные карательные зачистки. Впрочем, эти данные не имеют официального подтверждения, зато официально известно, что езиды поддерживают тесные отношения с Курдской рабочей партией, которая в мире умеренных мусульман пользуется крайне сомнительной репутацией, а с позиции турецкого государства и вовсе является террористической организацией.

Отдельно следует отметить тот факт, что курды, имеющие высокий уровень организации, близкий к государственному, сумели сохранить разделение светского и религиозного аспектов управления. В исламе вся власть изначально исходит от Аллаха, а потому невозможна никакая другая форма государственного устройства, кроме как уст-

* ИГИЛ* – запрещенная террористическая организация по решению Верховного суда Российской Федерации от 14.02.2003 ГКПИ03-116.

ройства, основанного на законах шариата, которые, может быть, трудно адаптировать под современные реалии. Это вовсе не означает, что курды отказались от идеи реализации исламского государства, как общего объединения мусульман, которые живут по законам шариата. Эти идеи периодически возникают проповедники, которые призывают к вооруженным восстаниям за различные варианты возникновения такого государства.

С подобными проповедниками курдские правители действуют особенно решительно, поскольку единственный инструмент, к которому они в состоянии прибегнуть, находясь в Курдистане, – это призыв к мусульманам всего мира свергать еретические и «неверные» правительства в своих странах методом организации террористических актов и массовой паники. Поскольку Курдистан очень ревностно относится к своему международному признанию, любое подобное заявление, или учение, которое получило хоть малейший отклик, или малейшее признание, очень быстро ликвидируется силовыми методами. Тем не менее, подобные инциденты возникают практически каждый год. Более того, некоторые из таких инцидентов приводят к реальным террористическим актам, совершаемым под влиянием идей мусульманского фанатизма.

Ислам курдов также неоднозначен. Наиболее ревностные последователи ислама – это иракские курды. Они сильнее всех придерживаются ортодоксальных доктрин, однако, даже они во время противостояния с Исламским государством, не разделили их радикальных взглядов и противодействовали им [14, с. 81]. Более того, проблема ИГИЛ* (запрещенная в России террористическая организация), побудила иракских курдов пересмотреть свое отношение к радикальным исламистам и тех политиков, которые выражали самые жесткие взгляды – даже пытались отозвать из парламента. Наименее религиоз-

ными являются сирийские курды. Они в целом солидарны с взглядом сирийских властей на то, что управление страной должно осуществляться светскими властями, хотя в исламе в целом разделение на духовную и светскую власть отсутствует.

Что касается курдских христиан, то их количество оценивается, по разным источникам, от 3 до 5 % от общего населения этнических курдов [13]. Христианские курды называются «хачпаристи», что в дословном переводе означает «поклоняющиеся кресту». Первое появление христианства на землях курдов принято связывать с Андреем Первозванным, который проповедовал в курдских городах Хенефоре, Аргенасе и Аксисе. Разумеется, после арабских завоеваний на христиан начались гонения, которые дошли и до курдских земель. После этого, начавшийся было рассвет христианской мысли среди курдов был подавлен, и христиане остались на своем нынешнем уровне по числу верующих среди курдского населения.

Таким образом, противоречия с религиозной (суннизм, шиизм, алевизм, езидизм) и лингвистической (наличие различных диалектов курдского языка затрудняет общение) точек зрения в этническом Курдистане и неравномерное развитие его частей по-прежнему ведет к незавершенному этногенезу, наличие существующих кризисов увеличивает конфликтогенный потенциал региона [15; 16].

В настоящий период времени нет лидера, который бы заинтересовался в решении курдской проблематики в пользу самих курдов (становление независимого курдского государства). При этом некоторая часть населения также не готова к созданию данного государства, поскольку не прослеживается интереса с их стороны относительно становления новых условий существования их геополитического образования. Курдские лидеры разного ранга не имеют возможности договориться между собой и в рамках сиюминутной конъюнктуры заключают взаимоисключающие союзы.

* ИГИЛ* – запрещенная террористическая организация по решению Верховного суда Российской Федерации от 14.02.2003 ГКПИ03-116.

Мировое сообщество выбрало такой подход к решению данной проблемы, результатом которого не видится успех одной либо другой стороны, поскольку при достижении победы одной стороной другая будет чувствовать себя наиболее ущемленной, что приведет к развитию конфликта. В связи с этим видится решение данной проблемы в создании таких условий, при которых существование курдов внутри своих государств будет максимально комфортным. Необходимо мотивировать противоречивые государства Ближнего Востока, чтобы они принимали курдов в своих государствах, как равных граждан. Решение курдской проблематики необходимо осуществлять на основе соблюдения общепризнанных принципов и норм международного права, признания этнического права на самоопределение в соответствии с соблюдением Всеобщей декларации прав человека.

При этом исламская культура и богатый опыт государственного устройства во многом отличается своим положением, поскольку это способствует иракским курдам стать ближе на пути к цели по становлению независимого государства Курдистана. Стоит отметить, что по сравнению с другими народами, которые живут в признанных независимых государствах, иракские курды чувствуют себя значительно более свободными и национально идентичными.

ВЫВОДЫ

Курды сами продвигают толерантность, и она могла бы стать частью национального брендинга наравне с богатой древней культурой; если бы у курдов было достаточно ресурсов, то религиозное многообразие стало бы интересным концептом для своей линии «мягкой силы». Религиозное многообразие испокон веков было частью курдской идентичности, однако в условиях необходимости единения ради отстаивания своих прав создает трудности; также осложняет ситуацию тот факт, что сейчас большая часть курдов является мусульманами-суннитами и подвергается влиянию мусульманских государств-соседей.

Эклектичность религиозного состава Курдистана можно считать его уникальной чертой, в значительной степени создавшей и повлиявшей на курдскую политическую идентичность. Единство разнообразного населения Курдистана возникает из его культуры толерантности, которая, в свою очередь, проистекает из его долгой истории разнообразных религиозных традиций. В то же время это осложняет их взаимодействия с преимущественно монорелигиозными и достаточно нетерпимыми к инакомыслию и инаковерию государствами, на территориях которых расположен непризнанный Курдистан.

Список источников

1. *Ofra Bengio*. Kurdistan's Moment in the Middle East. Moshe Dayan Center. 2018. 468 p.
2. *Вертяев К.В., Иванов С.М., Макаренко В.В.* Рожава: феномен курдской автономии в Сирии. М.: ИВ РАН, 2023. 368 с. <https://elibrary.ru/cwhujs>
3. *Барави М.В., Кретов А.Д., Тарасова Д.А.* Этнический Курдистан в контексте геополитики XXI века // Конфликтология/Nota bene. 2024. № 1. С. 1-11. <https://doi.org/10.7256/2454-0617.2024.1.69609>, <https://elibrary.ru/qdutgw>
4. *Ханалиев Н.У.* Приоритеты национальной безопасности Российской Федерации. Эволюция баланса сил в борьбе за Большой Ближний Восток. М.: Университетская книга, 2020. 520 с.
5. *Жигалина О.И.* Курдский вопрос в Западной Азии в начале XXI века // Курдский вопрос в Западной Азии в начале XXI века: сб. ст. М.: Ин-т Ближнего Востока, 2006. С. 9-24.
6. *Nader A., Hanauer L., Allen B., Scotten G. Ali.* Regional Implications of an Independent Kurdistan. Santa Monica: RAND, 2016. 159 p.
7. *Оджалан А.* Курдистанская действительность с XIX века по настоящее время и движение РПК. М.: Axina Welat, 1998. 378 с.

8. Дубинин А.И. Этнический фактор в международных отношениях на Ближнем Востоке: историческая ретроспектива и современное состояние // *Genesis: исторические исследования*. 2023. № 6. С. 27-36. <https://doi.org/10.25136/2409-868X.2023.6.40988>, <https://elibrary.ru/cvqkzr>
9. Elitsoy A. The Kurdish Hizbullah and its shifting attitude towards Kurdishness and the Kurdish issue in Turkey // *Fritillaria Kurdica. Bulletin of Kurdish Studies*. 2017. № 17. P. 4-19.
10. Ofra Bengio. The Kurds in a Volatile Middle East Report // *Mideast Security and Policy Studies*. № 130. Israel: Begin-Sadat Center for Strategic Studies, 2017.
11. Жигалина О.И. Этносоциальная эволюция иранского общества. М.: Восточная литература, 1996. 264 с.
12. Омархали Х.Р. Этническая идентичность курдов и самоидентификация курдов-езидов. Взаимодействие с представителями других культур // *Путь Востока. Культурная, этническая и религиозная идентичность: материалы 7 Молодеж. науч. конф. по проблемам философии, религии, культуры Востока* / отв. ред. А.Д. Зельницкий. Вып. 33. СПб., 2004. С. 100-105.
13. Победоносцева Кая А.О. «Езидские тексты» О.Л. Вильчевского // *Языки и культуры стран Азии и Африки: тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф.* М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2021. С. 163-165. <https://elibrary.ru/kjctwf>
14. Наумкин В.В. Курдская головоломка Ближнего Востока (на примере Ирака) // *Мировая экономика и международные отношения*. 2019. Т. 63. № 5. С. 76-87. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2019-63-5-76-87>, <https://elibrary.ru/pitcvz>
15. Жигалина О.И. Современное состояние курдского вопроса в Турции // *Восток. Афро-Азиатские общества: история и современность*. 2009. № 5. С. 151-153. <https://elibrary.ru/ldeuvz>
16. Malovany P. Wars of Modern Babylon: a History of the Iraqi Army from 1921 to 2003. Kentucky: University Press of Kentucky, 2017. 928 p.

References

1. Ofra Bengio. (2018). *Kurdistan's Moment in the Middle East*. Moshe Dayan Center, 468 p.
2. Vertyaev K.V., Ivanov S.M., Makarenko V.V. (2023). *Rozhava: fenomen kurdskei avtonomii v Sirii*. Moscow, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences Publ., 368 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cwhujs>
3. Baravi M.V., Kretov A.D., Tarasova D.A. (2024). Ethnic Kurdistan in the context of 21st century geopolitics. *Konfliktologiya/Nota bene = Conflict Studies*, no. 1, pp. 1-11. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0617.2024.1.69609>, <https://elibrary.ru/qdutgw>
4. Khanaliev N.U. (2020). *Prioritety natsional'noi bezopasnosti Rossiiskoi Federatsii: ehvolyutsiya balanssa sil v bor'be za Bol'shoi Blizhnii Vostok*. Moscow, University Book Publ., 520 p. (In Russ.)
5. Zhigalina O.I. (2006). *Collection of Works: The Kurdish Question in Western Asia at the Beginning of the 21st Century*. Moscow, Institut Blizhnego Vostoka Publ., 342 p. (In Russ.)
6. Nader A., Hanauer L., Allen B., Scotten G. Ali. (2016). *Regional Implications of an Independent Kurdistan*. Santa Monica, RAND Publ., 159 p.
7. Ocalan A. (1998). *Kurdistskaya deistvitel'nost' s XIX veka po nastoyashchee vremya i dvizhenie RPK*. Moscow, Axina Welat Publ., 378 p. (In Russ.)
8. Dubinin A.I. (2023). The ethnic factor in international relations in the Middle East: a historical retrospective and the current state. *Genesis: istoricheskie issledovaniya = Genesis: Historical Research*, no. 6, p. 27-46. (In Russ.) <https://doi.org/10.25136/2409-868X.2023.6.40988>, <https://elibrary.ru/cvqkzr>
9. Elitsoy A. (2017). The Kurdish Hizbullah and its shifting attitude towards Kurdishness and the Kurdish issue in Turkey. *Fritillaria Kurdica. Bulletin of Kurdish Studies*, no. 17, p. 4-19.
10. Ofra Bengio. (2017). The Kurds in a Volatile Middle East Report. *Mideast Security and Policy Studies*. No. 130, Israel.
11. Zhigalina O.I. (1996). *Ethnosocial Evolution of Iranian Society*. Moscow, Oriental Literature Publ., 264 p. (In Russ.)
12. Omarkhali Kh.R. (2004). The ethnic identity of the Kurds and the self-identification of the Yazidi Kurds. Interaction with representatives of other cultures. *Materialy 7 Molodezhnoi nauchnoi konferentsii po problemam filosofii, religii, kul'tury Vostoka «Put' Vostoka. Kul'turnaya, ehnicheskaya i religioznaya*

- identichnost'» = *Proceeding of the 7th Youth Scientific Conference on the Problems of Philosophy, Religion, Culture of the Orient: The Way of the East*, St. Petersburg, no. 33, pp. 100-105. (In Russ.)
13. Pobedonostseva Kaya A.O. (2021). "Yazidi texts" by O.L. Vilchevsky. *Yazyki i kul'tury stran Azii i Afriki: tezisy dokladov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Abstracts of the Reports of the International Scientific and Practical Conference: Languages and Cultures of the Countries of Asia and Africa*, Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., pp. 163-165. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kjctwf>
 14. Naumkin V.V. (2019). The Kurdish conundrum of the Middle East (the case of Iraq). *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya = World Economy and International Relations*, vol. 63, no. 5, pp. 76-87. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2019-63-5-76-87>, <https://elibrary.ru/pitecvz>
 15. Zhigalina O.I. (2009). Sovremennoe sostoyanie kurdsogo voprosa v Turtsii. *Vostok. Afro-aziatskie Obshchestva: Istorii i Sovremennost*, no. 5, pp. 151-153. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ldouvz>
 16. Malovany P. (2017). *Wars of Modern Babylon: a History of the Iraqi Army from 1921 to 2003*. Kentucky, University Press of Kentucky, 928 p.

Информация об авторах

Барави Мелина Владимировна, научный сотрудник кафедры истории и политики России, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0004-6063-6948>
melinabaravi@gmail.com

Тарасова Дарья Александровна, научный сотрудник кафедры истории и политики России, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-4825-6446>
daria.tarasova@corp.mail.ru

Поступила в редакцию 21.05.2024
Получена после доработки 13.08.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the authors

Melina V. Baravi, Research Scholar at History and Politics Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0004-6063-6948>
melinabaravi@gmail.com

Daria A. Tarasova, Research Scholar at History and Politics Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-4825-6446>
daria.tarasova@corp.mail.ru

Received 21.05.2024
Revised 13.08.2024
Accepted 12.09.2024