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

100 ЛЕТ
ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г. Р. ДЕРЖАВИНА
Державинский

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2024
ТОМ 29
№ 5

ISSN 1810-0201
9 771810 020007 24212 >

TAMBOV UNIVERSITY REVIEW
SERIES: HUMANITIES

ВЕСТНИК Тамбовского университета

Научно-теоретический и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2024
Т. 29
№ 5

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

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

Сквозной номер выпуска – 212

С О Д Е Р Ж А Н И Е

1160 CONTENTS

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1163 ***Л.П. Халяпина, Е.Ю. Токарева***
Оценка вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку в условиях мультилингвального обучения

1179 ***И.Е. Абрамова***
Альтернативные подходы к контролю и оцениванию аудитивной компетенции у студентов гуманитарного профиля: мотивационный аспект

1194 ***О.Н. Хаустов, Т.Ю. Тормышова, Н.И. Суханова***
Обучение студентов написанию письменных работ на основе практики с инструментами генеративного искусственного интеллекта

1208 ***С.В. Мотов***
Координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств в иноязычной проектной деятельности в языковом вузе

1222 ***М.Н. Евстигнеев***
Модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта

1239 ***Е.А. Черкасова***
Эксперимент по дифференцированному обучению студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ

1248 ***Е.М. Филатов***
Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai

1261 ***И.В. Романовская, М.А. Коновалова***
Исследование мотивации к изучению шведского языка у студентов высшей школы

1275 ***П.И. Лобеева***
Методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка с использованием чат-ботов

1290 ***Е.П. Глумова, А.С. Человская***
Региональная идентичность школьника в иноязычной коммуникации

1304 ***В.О. Дуда***
Методическое мастерство учителя иностранного языка

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

1314 ***Н.А. Сушкова, О.С. Шурупова***
«Диковина, которую я хочу открыть для себя…»: русский язык в восприятии граждан Республики Экваториальная Гвинея

1325 ***С.А. Дерябина, Т.А. Дьякова, Е.Н. Стрельчук, Ж.И. Фейзер***
Инфографический текст как инструмент организации русскоязычного учебного дискурса

1337 ***А.С. Цховребов***
Эрратологическая модель обучения русскому языку иностранцев-нефилологов

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1353 ***А.М. Шестерина, О.Ю. Копылова***
Особенности формирования экранной коммуникативной личности педагога высшей школы

1362 ***М.С. Чванова, И.А. Киселева***
Сущность и педагогический базис формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов

1379 ***А.Е. Причинин***
Управление рисками образовательных проектов: обоснование существенных смысловых единиц

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1394 ***О.А. Мосина, В.В. Кулишов***
Социально-педагогические риски воспитания молодежи в условиях распространения ценностей и манифестов массовой культуры

1405 ***Л.Н. Данилова***
Интеграция Интернета и цифровых технологий в школьное образование Республики Гана

1419 ***В.Ю. Воронина, Л.К. Фортова***
Внедрение инновационно-образовательных технологий в образовательный процесс для формирования опыта творческой деятельности у учащихся

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

1430 ***О.В. Калюжная***
Выборы во II Государственную думу и православное духовенство (по материалам светской печати)

1443 ***В.В. Никулин***
От идеологического однообразия к тематическому многообразию. Некоторые рассуждения о современной историографии новой экономической политики

1458 ***В.А. Ипполитов, В.Б. Безгин***
Демографический облик поколения «революционного перелома» российской деревни первой половины 1920-х гг.

1471 ***В.П. Николашин, Н.Б. Рубан, С.П. Юхачев***
Развитие взаимоотношений «образцовых коммун» и крестьянства на примере коммуны «Ира» (имени В.И. Ленина) Тамбовской губернии в 1920-е гг.

1482 ***И.В. Гончарова, Г.С. Чувардин***
Современные подходы к изучению коллективизации в контексте модернизационных теорий

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

1496 ***С.Б. Макеева***
История экономико-демографического развития китайской северо-восточной провинции Ляонин (1954–1978 гг.)

1509 ***А.А. Ермаков, И.В. Рыжов***
Эскалация палестино-израильского конфликта: операция «Дом и сад»

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. Селитреникова (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. Учаев (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 № 24217
Подписано в печать 25.10.2024. Дата выхода в свет
Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 45,5. Усл. печ. л. 44,1.
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

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. № 5. 364 с. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

© 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+

Tambov University REVIEW

Scientific-theoretical and applied journal

Series: HUMANITIES

2024
Vol. 29
No. 5

JOURNAL OF DERZHAVIN TAMBOV STATE UNIVERSITY

Published since May 15, 1996
Issued 6 times in year

The journal is included in the "List of peer-reviewed scientific publications that should publish the main scientific results of dissertations for the degree of candidate of sciences, for the degree of doctor of sciences" of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia (K1) (Pedagogical Sciences, Historical Sciences), indexed by the RSCI, Ulrich's Periodicals Directory, SciLIT, CrossRef

Continuous issue number – 212

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

1163 ***Khalyapina L.P., Tokareva E.Yu.***
Evaluation of international educational programme student engagement in Spanish classes in a multilingual learning environment

1179 ***Abramova I.E.***
Alternative control and assessment of auditory competence in students of humanities: motivational aspect

1194 ***Khaustov O.N., Tormyshova T.Yu., Sukhanova N.I.***
Teaching students to write academic papers through the use of generative artificial intelligence tools

1208 ***Motov S.V.***
Coordinative and communicative potential of using personal digital devices for foreign-language projects at a language university

1222 ***Evstigneev M.N.***
A model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies

1239 ***Cherkasova E.A.***
An experiment on the differentiated teaching of English grammar to students at a technical university through educational interaction with a chatbot based on generative AI

1248 ***Filatov E.M.***
Development of students' foreign language communicative skills based on the character.ai web application

1261 ***Romanovskaia I.V., Konovalova M.A.***
A study of motivation to learn Swedish in higher education students

1275 ***Lobeeva P.I.***
A methodological model for teaching English phrasal verbs using chatbots

1290 ***Glumova E.P., Chelovskaya A.S.***
Regional identity of schoolchildren in foreign language communication

1304 ***Duda V.O.***
Methodological mastery of a foreign language teacher

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

1314 ***Sushkova N.A., Shurupova O.S.***
"A curiosity that I want to discover for myself…": the Russian language as perceived by the citizens of the Republic of Equatorial Guinea

1325 ***Deryabina S.A., Dyakova T.A., Strelchuk E.N., Feizer J.I.***
Infographic text as a tool for organizing Russian-language educational discourse

1337 ***Tskhovrebov A.S.***
Erratological model of teaching Russian to foreign non-philologist

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

1353 ***Shesterina A.M., Kopylova O.Yu.***
Features of the formation of the on-screen communicative personality of a higher school teacher

1362 ***Chvanova M.S., Kiseleva I.A.***
The essence and pedagogical basis of the digital eco-system formation for activating research and innovation activities of undergraduates

1379 ***Prichinin A.E.***
Risk management of educational projects: substantiation of essential semantic units

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

1394 ***Mosina O.A., Kulishov V.V.***
Social and pedagogical risks of the young people's upbringing in conditions of spreading values and manifestos of mass culture

1405 ***Danilova L.N.***
Implementation of Internet and digital technologies in school education in the Republic of Ghana

1419 ***Voronina V.Yu., Fortova L.K.***
Implementation of innovative educational technologies in the educational process to develop students' creative activity experience

NATIONAL HISTORY

1430 ***Kalyuzhnaya O.V.***
Elections to the Second State Duma and the Orthodox clergy (based on the materials of the secular press)

1443 ***Nikulin V.V.***
From ideological uniformity to thematic diversity. Some reflections on the modern historiography of the New Economic Policy

1458 ***Ippolitov V.A., Bezgin V.B.***
Demographic profile of the "revolutionary turning point" generation of the Russian village in the first half of the 1920s

1471 ***Nikolashin V.P., Ruban N.B., Yukhachev S.P.***
The development of relations between "model communes" and the peasantry using the example of the "Ira" commune (named after V.I. Lenin) in the Tambov Gubernia in the 1920s

1482 ***Goncharova I.V., Chuvardin G.S.***
Modern approaches to the study of collectivization in the context of modernization theories

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

1496 ***Makeeva S.B.***
History of economic and demographic development of the Chinese northeastern province of Liaoning (1954–1978)

1509 ***Ermakov A.A., Ryzhov I.V.***
Escalation of the Palestinian-Israeli conflict: operation "Home and Garden"

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. Sci. (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), Dr. Sci. (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. Chereshneva (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 ПИ no. ФС77-70574 of August 3, 2017

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

Copies printed 1000. Order no. 24217
Signed for printing 25.10.2024. Release date
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 45,5. Conv. pr. sheet 44,1.
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

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. 5, 364 p. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License

© 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

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья
УДК 372.881.1+378.147
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178

Оценка вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку в условиях мультилингвального обучения

Людмила Петровна Халяпина*, Елена Юрьевна Токарева
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
*Адрес для переписки: halyapina_lp@spbstu.ru

Актуальность. Основная цель исследования состояла в том, чтобы изучить влияние мультилингвального обучения студентов вуза на степень их вовлеченности в учебный процесс, а также доказать положительное влияние вовлеченности на уровень овладения вторым иностранным языком – испанским. Хотя влияние вовлеченности на успеваемость учащихся в традиционном обучении ранее было тщательно исследовано, меньше известно о том, как она влияет на обучение учащихся в контексте мультилингвального обучения. Исследование вносит вклад в изучение участия студентов в учебном процессе системы высшего образования, поскольку рассматривается менее изученный контекст обучения в многоязычной среде.
Материалы и методы. В исследовании приняли участие 2 группы студентов 3 курса бакалавриата (N = 47) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Для выявления степени вовлеченности студентов в процесс изучения испанского языка применялись анкетирование, тестирование и статистические методы.
Результаты исследования. В экспериментальной группе (N = 23) был реализован мультилингвальный подход. В контрольной группе (N = 24) использовалось обучение, основанное на English Medium Instruction. Шкала вовлеченности студентов измерялась с использованием трех наиболее распространенных параметров, определенных исследователями (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Для анализа описательной статистики были проведены парные выборки t-критерия Стьюдента и корреляционного теста Пирсона.
Выводы. По результатам вовлеченности студентов можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень эмоциональной и познавательной активности.

Ключевые слова: вовлеченность, мультилингвизм, второй иностранный язык, испанский язык

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Халяпина Л.П. – разработка концепции исследования, научное консультирование, анализ полученных результатов, написание части текста статьи, редактирование чернового варианта текста статьи. Токарева Е.Ю. – поиск и анализ научной литературы, выполнение эксперимента, статистическая обработка данных, написание части текста статьи.

© Халяпина Л.П., Токарева Е.Ю., 2024

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Халяпина Л.П., Токарева Е.Ю.* Оценка вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку в условиях мультилингвального обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1163-1178. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178

Evaluation of international educational programme student engagement in Spanish classes in a multilingual learning environment

Liudmila P. Khalyapina*, Elena Yu. Tokareva
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation
*Corresponding author: halyapina_lp@spbstu.ru

Importance. The main goal of the study is to study the impact of multilingual education of university students on the degree of their involvement in the educational process, as well as to prove the positive impact of involvement on the level of mastery of a second foreign language – Spanish. Although the impact of engagement on student achievement in traditional learning has previously been extensively researched, less is known about how it influences student learning in the context of multilingual learning. The research contributes to the study of student learning engagement in higher education by exploring the less studied context of learning in a multilingual environment.

Materials and Methods. The study involves 2 groups of 3rd year undergraduate students ($N = 47$) of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. To identify the degree of student engagement in the process of learning Spanish, questionnaires, testing and statistical methods are used.

Results and Discussion. In the experimental group ($N = 23$), a multilingual approach is implemented. In the control group ($N = 24$), the English Medium Instruction-based approach is used. The Student Engagement Scale is measured using the three most common dimensions identified by researchers (behavioral, emotional, and cognitive engagement). Paired samples Student's t-test and Pearson's correlation test are performed to analyze descriptive statistics.

Conclusion. Based on the results of student engagement, it can be concluded that students in the experimental group show a higher level of emotional and cognitive activity.

Keywords: engagement, multilingualism, second foreign language, Spanish

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

Authors' contribution: Khalyapina L.P. – study conception development, scientific consulting, obtained results analysis, part of manuscript text drafting, manuscript text draft editing. Tokareva E.Yu. – academic literature search and analysis, experiment processing, statistical data processing, part of manuscript text drafting.

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

For citation: Khalyapina, L.P., & Tokareva, E.Yu. (2024). Evaluation of international educational programme student engagement in Spanish classes in a multilingual learning environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1163-1178. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178

АКТУАЛЬНОСТЬ

Международные образовательные программы играют важную роль в создании личностно-ориентированной модели образования, учитывающей внешние вызовы и тенденции, существенно повышающей конкурентоспособность личности и образовательных учреждений в современном мире. Разработка таких программ свидетельствует о высокой степени интернационализации университетов, участвующих в их реализации [1; 2], их способности использовать инновационные формы и методы обучения, наличии соответствующей технической базы и высококвалифицированных сотрудников. Что касается российских вузов, то разработка и реализация международных программ способствуют внедрению международных стандартов качества в деятельность российских вузов как на уровне преподавания, так и в сфере научных исследований.

Международная образовательная программа рассматривается как комплексный международный образовательный проект, совместно разрабатываемый двумя или более университетами разных стран на основе интегрированных учебных программ, в рамках которого студенты должны пройти обучение в вузах-партнерах и получить степень каждого университета [3; 4].

Целью программы является подготовка высококвалифицированных специалистов для эффективной профессиональной деятельности в сфере международной деловой деятельности, а также развитие у студентов личностных качеств, необходимых для организации и выполнения управленческих функций в международных компаниях, осуществляющих трансграничные операции.

Основные преимущества программы:

– язык программы английский. Все дисциплины программы реализуются на английском языке;

– возможность участвовать в программах семестрового обмена и получить второй диплом вуза-партнера;

– межкультурная среда обучения;

– обязательно изучение двух иностранных языков.

Обучение в мультилингвальной среде можно охарактеризовать как вызов для студентов, стремящихся к профессиональным знаниям и навыкам, поскольку им необходимо учиться на неродном языке среди мультикультурных и мультилингвальных обучающихся. Самое сложное – это изучение второго иностранного языка [5]. Изучение второго иностранного языка происходит через первый иностранный язык (английский), поскольку международная образовательная программа предполагает обучение на английском языке (английский как средство обучения – EMI). Таким образом, студенты оказываются в ситуации, когда им приходится изучать второй иностранный язык, не используя родной язык. Однако существует образовательная методика, предполагающая мультилингвальное обучение, позволяющая студентам использовать весь свой языковой репертуар [6].

Исследуется участие студентов университетов и развитие коммуникативной компетенции на втором языке (испанском) в мультикультурном классе в 2022/2023 учебном году. В частности, это исследование было сосредоточено на двух основных исследовательских вопросах:

1) способствует ли мультилингвальная образовательная модель более высокой вовлеченности учащихся и повышению результатов обучения?

2) есть ли существенное влияние поведенческой, эмоциональной и когнитивной вовлеченности на результаты обучения учащихся по испанскому языку?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе исследования нами использовались: теоретический анализ научно-методической литературы, экспериментальное обучение, анкетирование, тестирование и статистические методы исследования.

Обзор литературы

Английский язык как средство обучения

Невозможно оспаривать тот факт, что английский сегодня все чаще становится рабочим языком публикаций в международных научных журналах, на международных конференциях и семинарах, а также языком переговоров и бизнеса [7]. Этим можно объяснить стремление современных университетов расширить количество академических англоязычных программ даже в тех странах, где английский не является родным языком. В этом академическом контексте английский язык перестает быть академической дисциплиной, он становится средством подготовки специалистов в различных областях. Такое применение английского языка называется «Английский язык как средство обучения» (English Medium Instruction – EMI) [8].

В Европейском союзе существуют три распространенные концепции EMI.

1. Изменение языка: учитель переходит с местного языка обучения на английский в качестве языка обучения. Учебно-методические материалы, состав студенческих групп и требования к результатам образовательной деятельности не меняются.

2. Изменение языка + изменение стиля обучения: переход на EMI означает, что меняется не только язык обучения, но и способ обучения. Например, процесс обучения может включать больше групповой работы, дискуссий и интерактивных занятий.

3. Изменение языка + изменение стиля преподавания + изменение контингента учащихся: происходит изменение состава группы учащихся (многонациональные группы), изменение языка обучения и, как следствие, меняются педагогические подходы, учитываются индивидуальные особенности каждого ученика [9].

Эти разные концепции не исключают друг друга, поскольку существуют и другие формы EMI, поскольку эти три концептуализации можно комбинировать по-разному.

Результаты обучения EMI заключаются в следующем:

– профессиональные знания как результат обучения. Профессиональные знания являются наиболее важным результатом обучения любого предметного курса. EMI может быть реализован таким образом, чтобы студенты имели доступ к учебным материалам, опубликованным на английском языке (статьи, учебники, отчеты об исследованиях);

– подготовка к глобальному рынку. Необходимость подготовки студентов к глобальному рынку является одним из наиболее часто используемых аргументов в поддержку внедрения EMI. Преодоление культурных различий, использование перевода и разрешение культурных недопониманий – это стратегии, с которыми учащиеся также должны знакомиться в классе EMI;

– знание языка как результат обучения. Хотя результаты обучения, связанные с развитием языковых навыков, могут не быть четко указаны в учебной программе курса, можно ожидать, что студенты улучшат свой язык в ходе обучения. Чем больше студенты читают, слушают, пишут или говорят по-английски, тем выше их уровень владения английским языком [10; 11].

Использование EMI будет способствовать интеграции специалистов из неанглоязычных стран в мировой рынок труда, расширению программ международного обмена студентами и, как следствие, увеличению академической мобильности. Более того, высказывается аргумент о возможности использования таких специалистов в качестве проводников собственной культуры, способных транслировать культуру неанглоязычных стран мировому академическому и профессиональному сообществу [12].

Выбор концепции EMI зависит также от состава студенческих групп [13]. Группа может состоять исключительно из местных студентов, говорящих на родном языке и знакомых с образовательным контекстом. Это также может быть сочетание местных и иностранных студентов, что требует от преподавателя более широкого спектра лингвистических знаний и академического опыта.

Мультилингвизм и мультилингвальное обучение

В последние годы произошел сдвиг акцентов с двуязычия как ведущей формы межъязыкового взаимодействия на мультилингвизм, понимаемый как неотъемлемый компонент и прямое следствие описанных выше процессов. Примечательно, что в развитых странах мультилингвизм оценивается как положительное явление, способствующее развитию интеллекта, социокультурного опыта личности, его толерантности, а также уважения к представителям других культур и сообществ [14].

В этом отношении, поскольку границы между языками, воплощающими мультилингвизм, становятся более мягкими [15], носители мультилингвизма имеют в своем распоряжении богатые языковые ресурсы и, естественно, используют их в коммуникативных целях, академических целях и изучении дополнительных языков [16]. В данном исследовании под мультилингвизмом понимается характеристика владения как минимум вторым иностранным языком и возможность использовать его для эффективного общения, не создавая барьеров как теоретического, так и практического уровня владения каждым из языков [17].

Важной проблемой, которая рассматривается в ряде исследований по проблеме мультилингвального подхода, является проблема кодового переключения, которая поразному рассматривается исследователями [18]. Переключение кода, даже для тех ученых, которые рассматривают его как лингвистический навык [19], основано на одноязычном представлении о том, что билингвы имеют две отдельные лингвистические системы. Однако в условиях мультилингвизма языковое поведение билингвов многоязычно [20], всегда динамично, реагирует не на два монолингвизма в одном, а на одну целостную языковую систему.

Высшее образование на данном этапе вовлечено в процесс продвижения мультилингвального вектора изучения языка, поскольку именно здесь происходит формирование компетенций, востребованных в будущей профессии. Таким образом, мультилингвальное образование обеспечивает комплексный подход к воспитанию личности учащегося и предполагает не только овладение комплексом знаний и умений, но и формирование позитивного отношения к лингвокультурному многообразию, расширению границ мировоззрения и мироощущения [21]. Мультилингвальный подход в образовании предполагает использование и поддержку нескольких языков в процессе обучения. Этот подход учитывает языковое разнообразие студентов и стремится интегрировать его в учебный процесс. Вот несколько ключевых аспектов мультилингвального подхода:

– поддержка родного языка: студенты имеют возможность использовать свой родной язык в образовательном процессе, это способствует лучшему усвоению материала и повышению академической успеваемости [22];

– развитие многоязычных навыков: обучение направлено на развитие способности студентов к общению на нескольких языках, что расширяет их коммуникативные возможности и культурную компетентность [23];

– интеграция культурного контекста: учебные материалы и методы обучения включают культурные элементы, связанные с различными языками, что способствует более глубокому пониманию и уважению к культурному многообразию [24];

– гибкость методов обучения: преподаватели используют разнообразные методы и стратегии обучения, адаптированные к языковым потребностям студентов. Это может включать двуязычные учебники, перевод и переключение кодов [25];

– позитивное отношение к многоязычию: создание учебной среды, где многоязычие воспринимается как ценность и преимущество, а не как препятствие. Это способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов [26].

Мультилингвальный подход направлен на создание инклюзивной образовательной среды, где каждый студент может развивать

свои языковые способности и использовать их в учебной и социальной жизни.

В логике нашего исследования мультилингвизм в рамках международных образовательных программ – это особый вид многоязычия, который представляет собой процесс и результат сознательного овладения двумя, тремя и более иностранными языками (после родного) на английском языке в рамках международных образовательных программ.

Вовлеченность студентов

Вовлеченность студентов считается важным фактором результатов обучения, включая успехи учащихся [27], качество опыта обучения студентов, отражающее их внутреннюю, когнитивную и эмоциональную связь с обучением [28]. С точки зрения студентов, Л. Вольф-Вендел (L. Wolf-Wendel), К. Уорд (K. Ward) и Дж. Кинзи (J. Kinzie) [29, p. 412] определяют вовлеченность как «количество времени и усилий, которые студенты вкладывают в учебу и другие виды деятельности, которые приводят к опыту и результатам, которые составляют успех обучающихся».

Определения и способы измерения вовлеченности получили широкое распространение [30]; во многих исследованиях также изучалось, каким образом вовлеченность может способствовать обучению в различных образовательных учреждениях, начиная с начальной школы до высшего образования [31]. Проведенный анализ научной литературы позволяет заключить, что при исследовании термина «вовлеченность» изучаются различные переменные, включая мотивацию, самоэффективность, саморегуляцию, вовлеченность, участие и принадлежность [32].

Что касается вовлеченности студентов в обучение, то ее обычно рассматривают как многомерную конструкцию, дифференцированную по количеству параметров от двух до четырех [33]. В этом исследовании используется трехмерный подход, различающий когнитивную, аффективно-эмоциональную и поведенческую вовлеченность [31; 34]. Когнитивная вовлеченность подразумевает обучение студентов использованию стратегий глубокого обучения для интеграции новой информации с существующими знаниями [35]. Аффективная/эмоциональная вовлеченность относится к чувствам, которые студенты испытывают по поводу своего опыта обучения как с точки зрения внимания и интереса к курсу, так и с точки зрения социальных связей со сверстниками [31; 36]. Поведенческая вовлеченность фокусируется на действиях учащихся и связана с такими аспектами поведения учащихся, как посещаемость, время и усилия, затраченные на участие в мероприятиях, поднятие руки, чтобы задать вопросы или ответить на них и т. д. [37]. Было предложено определение, поддерживающее трехмерный подход к обучению, относящееся к «положительной энергии, вложенной в собственное обучение, о чем свидетельствует осмысленная обработка информации, внимание к тому, что происходит в данный момент, и участие в учебной деятельности»[1].

Хотя влияние вовлеченности на успеваемость учащихся в традиционном обучении ранее было тщательно исследовано, меньше известно о том, как она влияет на обучение учащихся в контексте мультилингвального обучения. Эта статья вносит вклад в изучение участия студентов в учебном процессе системы высшего образования, исследуя менее изученный контекст обучения в многоязычной среде.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании приняли участие 2 группы студентов 3 курса бакалавриата ($N = 47$) программы «Международный бизнес (Международная образовательная программа)» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Все дисциплины рассматриваемой международной образовательной программы изучаются на английском языке. Программа предусматривает изучение второго иностранного языка – испан-

[1] *Schreiner L.A., Louis M.C.* Measuring Engaged Learning in College Students: Beyond the Borders of NSSE. 2008. P. 6.

ского. Дисциплина «Испанский язык» также преподается на английском языке. В рамках данного исследования был проведен эксперимент, предполагающий использование различных походов обучения в каждой группе. Для эксперимента было проведено предварительное тестирование (аудирование, чтение, говорение и письмо) всех студентов 3 курса (5 групп по 23–25 человек) на знание испанского языка. Для эксперимента были отобраны две группы с одинаковым знанием испанского языка (испанский язык предварительно изучался всеми студентами в течение двух лет). В экспериментальной группе (N = 23) был реализован мультилингвальный подход. В контрольной группе (N = 24) использовалось обучение на английском языке на основе подхода EMI. Родными языками студентов экспериментальной группы являются: китайский (7 студентов), арабский (8 студентов), азербайджанский (1 студент), французский (2 студента), казахский (5 студентов). Родными языками студентов контрольной группы являются китайский (6 студентов), арабский (7 студентов), урду (4 студента), французский (1 студент), казахский (5 студентов), азербайджанский (1 студент). Что касается гендерного распределения, то оно было достаточно сбалансированным: 46,81 и 53,19 % составляли студенты мужского и женского пола соответственно.

Мультилингвальный подход предполагал использование родного, английского и испанского языков в образовательных целях, учитывая, что английский и испанский не являются родными языками учащихся. Таким образом, студенты использовали весь свой лингвистический репертуар. Подход, основанный на EMI, не допускал использования родного языка, предполагая использование только английского языка как средства обучения.

До эксперимента студенты обеих групп имели уровень знания испанского языка A2 и минимальный уровень знания английского языка B2. Эксперимент длился 1 семестр.

Обучение в экспериментальной группе состояло из нескольких этапов. Первый этап работы заключается в *самостоятельной работе* учащихся с новой лексикой по теме. Новый словарь представлен в виде словаря с англо-испанским переводом. Студентам необходимо ознакомиться с лексикой (например, лексикой по таким темам, как «Работа, профессия, оргтехника, управление персоналом, международная торговля, переговоры») и при необходимости перевести ее на родной язык до начала занятий. Предполагается, что студенты могут при знакомстве с новой лексикой опираться на английский и родной языки. В контрольной группе этот этап происходит во время аудиторного занятия. Студентам предлагается новая лексика с определением на английском языке. У студентов нет возможности и времени переводить лексику на родной язык.

На *занятиях* (2-й этап) учащимся предлагаются различные задания (например, «Прочитай тексты и заполни пробелы словами из списка» или «Выбери глагол для завершения словосочетаний») для тренировки ранее изученной лексики. В ходе занятия студенты обсуждают всю лексику, включая профессиональную терминологию, на английском языке (возможно использование испанского языка), непонятную при самостоятельном изучении, дают определения основным терминам по теме. Также во время занятий обсуждается грамматический материал, предлагаемый для изучения в рамках дисциплины «Испанский язык». Этот шаг одинаков для обеих групп.

Основа третьего этапа – *командная работа*. Студентам предлагается самостоятельно изучить предложенный материал (текст, видео или аудиозапись) на испанском языке. В экспериментальной группе студенты были разделены на 3–4 небольшие подгруппы по родному языку. Каждой группе предлагается изучить один аспект большой темы дома на любом из языков – родном, английском или испанском. Затем во время занятия студенты обсуждают с другими группами заранее изученный материал, давая ключевые фразы, понятия и термины на испанском языке. Если другие студенты не понимают термины на испанском языке, им

разрешается использовать английский язык. В конце каждого блока теоретического материала представлены вопросы для размышления и анализа обсуждаемой темы. Всей группе предлагается коллективно ответить на поставленные вопросы.

В контрольной группе разрешен только английский язык, и студенты не делятся на подгруппы. Студенты индивидуально знакомятся с материалом, затем коллективно обсуждают изученный материал в классе.

Заключительный 4-й этап состоит из *проектных работ*. Каждая тема завершается финальным заданием (кейс). Студентам предлагается задание в формате кейса с вопросами (например, кейс о кадровой политике компании “Lenovo”). Задание представлено в виде текста на испанском языке, описывающего проблемную ситуацию. К тексту прилагаются вопросы для решения задачи. После изучения кейса студенты готовят презентацию в группах или индивидуально на испанском языке о предложенном ими решении проблемы и отвечают на вопросы на испанском языке. Презентация должна быть сосредоточена на том, как решение этой проблемы может быть реализовано в их родной стране. Это знакомит студентов с культурой других стран. В контрольной группе работа с кейсом проходит на испанском языке, без культурной составляющей.

Для измерения результатов изучения испанского языка были взяты результаты выпускного экзамена по испанскому языку (аудирование, чтение, письмо, разговорная речь). Шкала академической активности студентов измерялась с использованием трех наиболее распространенных параметров, определенных нами ранее (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Мы измеряли поведенческую вовлеченность (ПВ) по записям посещаемости студентами офлайн-семинаров и записям выполненных заданий в MS Teams (результаты представлены по 10-балльной шкале). Для выявления эмоциональной вовлеченности (ЭВ) мы использовали опросник по мотивации. Мы создали конкретные утверждения, чтобы исследовать особенности восприятия студентами предлагаемого обучения, определив пять показателей: (а) желание учиться после университета, (б) тревога, (в) позитивное отношение к обучению, (г) самооценка и (д) требовательность к себе. Ответы оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта. Чтобы исследовать когнитивную вовлеченность учащихся (КВ), мы провели когнитивный тест из трех пунктов, который измеряет степень, с которой учащиеся концентрируют внимание и прилагают умственные усилия при выполнении учебных задач («Я приложил много усилий в подготовке к работе со своей командой»; «Занимался изучаемыми темами на семинарах»; «Я провожу много времени, выполняя все задания»). Ответы также оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта.

Для анализа описательной статистики были проведены парные выборки *t*-критерия Стьюдента и корреляционного теста Пирсона. Мы проанализировали критерий нормальности данных со значениями асимметрии и эксцесса для каждой переменной в диапазоне от –0,766 до –0,307 и от –0,904 до 5,648. Мы пришли к выводу, что наблюдаемые данные имели нормальное распределение. Установлено, что тест надежности отражает внутреннюю стабильность и последовательность уровня каждого опросника измерений. Таким образом, получен опросник с хорошей достоверностью при коэффициенте Кронбаха $\alpha > 0,7$. В текущем исследовании значение α Кронбаха для каждой конструкции варьировалось от 0,77 до 0,91. Это подтвердило высокую надежность анкеты и внутреннюю согласованность между латентными переменными. Мы также рассчитали коэффициент нагрузки, CR и AVE, чтобы оценить достоверность сходимости. Значения AVE, коэффициента нагрузки и CR варьировались от 0,70 до 0,92, от 0,71 до 0,92 и от 0,67 до 0,89 соответственно, что указывает на очень хорошую конвергентную достоверность этой модели.

Результаты владения испанским языком

Мы начали наш анализ с результатов уровня владения испанским языком (2ИЯ)

студентов. Для сравнения использовались результаты первоначального тестирования и итогового экзаменационного тестирования. Чтобы выявить разницу, мы рассчитали значение *t* для этих показателей в обеих группах (табл. 1).

Согласно результатам, общий уровень владения испанским языком улучшился в обеих группах. Улучшения в аудировании и письме были схожими и значимыми на уровне $p < 0{,}001$ и $p < 0{,}05$ соответственно. В категории чтения студенты контрольной группы показали менее прогрессивные достижения, как и в категории разговорной речи.

Исследование вовлеченности

Сводные результаты по вовлеченности студентов в течение семестра для обеих групп представлены в табл. 2.

Студенты экспериментальной группы (мультилингвальный подход) показали более высокий уровень мотивационной и когнитивной вовлеченности, по сравнению с контрольной группой (подход EMI) разница в результатах была значимой ($p < 0{,}001$ и $p < 0{,}01$). Студенты контрольной группы имеют более высокий уровень поведенческой вовлеченности, но разница между обеими группами незначительна.

Корреляционный анализ вовлеченности студентов и результатов их обучения

Поскольку одной из целей нашего исследования было определение влияния вовлеченности (поведенческая вовлеченность – ПВ, эмоциональная вовлеченность – ЭВ, когнитивная вовлеченность – КВ) студентов на их результаты по испанскому языку (2ИЯ), мы провели корреляционный анализ Пирсона, чтобы выявить значимость влияния показателей (табл. 3).

Корреляционный анализ выявил положительную и сильную связь практически между всеми рассматриваемыми показателями. Эмоциональная и когнитивная вовлеченность значительно предсказала результаты владения испанским языком ($p < 0{,}01$; $p < 0{,}05$), в то

Таблица 1

Описательные результаты предварительного и последующего теста на знание испанского языка

Table 1

Descriptive results of the preliminary and subsequent Spanish proficiency test

Группа	Категория	Тест	Среднее (СО)	*t*-значение
Экспериментальная	Аудирование	Предварительное тестирование	12,9 (1,78)	5,2***
		Итоговое тестирование	16,12 (1,87)	
	Чтение	Предварительное тестирование	15,11 (1,91)	4,0***
		Итоговое тестирование	17,07 (1,88)	
	Письмо	Предварительное тестирование	14,9 (1,82)	2,2*
		Итоговое тестирование	16,67 (1,91)	
	Разговор	Предварительное тестирование	13,92 (1,83)	4,7***
		Итоговое тестирование	16,12 (1,78)	
Контрольная	Аудирование	Предварительное тестирование	13,1 (1,79)	4,9***
		Итоговое тестирование	15,75 (2,01)	
	Чтение	Предварительное тестирование	14,94 (1,88)	2,1*
		Итоговое тестирование	16,70 (1,78)	
	Письмо	Предварительное тестирование	15,01 (1,89)	2,1*
		Итоговое тестирование	16,23 (1,97)	
	Разговор	Предварительное тестирование	14,06 (1,72)	3,5**
		Итоговое тестирование	15,71 (1,81)	

Примечание. * – $p < 0{,}05$; ** – $p < 0{,}01$; *** – $p < 0{,}001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 2

Описательные результаты по уровню вовлеченности студентов

Table 2

Descriptive results on the level of student engagement

Индикатор	Группа	Среднее (СО)	*t*-значение
Поведенческая вовлеченность	Экспериментальная	7,71 (0,92)	1,26
	Контрольная	7,95 (0,94)	
Эмоциональная вовлеченность	Экспериментальная	4,56 (0,83)	3,63**
	Контрольная	4,01 (0,85)	
Когнитивная вовлеченность	Экспериментальная	4,05 (0,81)	2,07*
	Контрольная	3,76 (0,90)	

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа Пирсона

Table 3

Results of Pearson's correlation analysis

Экспериментальная группа				
	БПВ	ЭЭВ	СКВ	С2ИЯ
БПВ	1			
ЭЭВ	0,37*	1		
СКВ	0,43**	0,57***	1	
С2ИЯ	0,19	0,41**	0,36*	1
Контрольная группа				
	БПВ	ЭЭВ	СКВ	С2ИЯ
БПВ	1			
ЭЭВ	0,39*	1		
СКВ	0,44**	0,62***	1	
С2ИЯ	0,17	0,46**	0,33*	1

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

время как связь между поведенческой вовлеченностью и результатами владения испанским языком была довольно слабой ($R = 0,19$; $R = 0,17$). Таким образом, более высокие результаты по владению испанским языком экспериментальной группы можно объяснить более высоким уровнем эмоциональной и когнитивной вовлеченности.

ВЫВОДЫ

Данное исследование имеет свои особенности, отличающие его от многих более ранних работ. В прошлых исследованиях [27; 30–33] чаще всего внимание уделялось развитию вовлеченности в онлайн среде. Эта тема приобрела наибольшую актуальность в связи с пандемией. Наше исследование основано на трехкомпонентной концепции взаимодействия, предполагающей разделение на эмоциональное, когнитивное и поведенческое взаимодействие. Исследования уровня вовлеченности студентов и преподавателей ранее не рассматривали многонациональные студенческие группы [29–31; 34]. В текущей работе это значение является ключевым. Кроме того, важной отличительной чертой данной работы является соотношение мультилингвального обучения и EMI.

Целью исследования было сравнить две образовательные модели – мультилингвальную и EMI, и выявить, какая образовательная модель способствует более высокой степени вовлеченности студентов и повышению результатов обучения.

В рамках исследования были получены ответы на поставленные исследовательские вопросы. По результатам исследования выявлено, что студенты обеих групп (экспериментальной и контрольной) улучшили свои

знания, навыки и умения в испанском языке. Следовательно, каждый из рассматриваемых нами подходов (EMI и мультилингвальное обучение) способствует изучению дисциплины на английском языке. Однако важно отметить, что студенты, обучающиеся в мультилингвальной группе, показали лучшие результаты в чтении и разговорной речи. Можно сделать вывод, что методика обучения в мультилингвальной среде мотивирует студентов уделять больше времени обучению именно этим видам речевой деятельности. Формат работы при мультилингвальном обучении предполагает большое количество дискуссий и монологических высказываний, а также проектную работу, требующую регулярного чтения учебных материалов.

По результатам активности студентов можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень эмоциональной и когнитивной вовлеченности. Более высокий уровень когнитивной вовлеченности объясняется тем, что учащиеся приобретали новые знания, используя ранее доступные (родной и первый иностранный язык). Это позволило им включить знание испанского языка в существующую систему языков, тем самым расширив свой языковой репертуар. Более высокий уровень эмоциональной вовлеченности объясняется тем, что предложенная экспериментальной группе методика обучения предлагает студентам активное совместное взаимодействие, проектную работу в группах, которые сформированы по принципу общего родного языка (китайский, арабский, казахский), что позволяет студентам использовать весь свой языковой репертуар (три языка), что повышает как эмоциональный настрой и вовлеченность студентов, так и более глубокое понимание изучаемого вопроса (когнитивную активность).

Вместе с тем студенты контрольной группы показали более высокий уровень поведенческой вовлеченности. Мы предполагаем, что этот результат обусловлен тем, что студенты контрольной группы обучались в привычных условиях, по известной методике. Студентам же экспериментальной группы потребовалось больше времени, чтобы адаптироваться к новой методике. Однако незначительность в расхождениях результатов показывает, что процесс адаптации прошел успешно и не оказал критического влияния на поведенческую активность студентов.

К ограничениям исследования относятся относительно небольшой размер выборки, поскольку мы впервые реализовали такую многоязычную модель, а продолжительность курса составила всего один семестр.

Список источников

1. *Баранова Т.А., Кобичева А.М., Токарева Е.Ю.* Оценка мультилингвального подхода в контексте международных образовательных программ на английском языке // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 322-329. https://elibrary.ru/znxdmr
2. *Khalyapina L., Shostak E., Koltsova S., Vdovina E.* Examining plurilingual training principles in teaching foreign languages to engineering students // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. Cham: Springer, 2022. P. 233-242. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_25
3. *Бойматов А., Абдуллоева М.А.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам – залог профессионального мастерства // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2014. № 2 (39). С. 77-83. https://elibrary.ru/tfdrrd
4. *Гришечкина А.М., Пятковская М.И.* О совершенствовании обучения второму иностранному языку (французскому) и об усвоении лексики на основе реконессанса // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 222-227. https://elibrary.ru/vhryjl
5. *Евдокимова Н.В.* Многоязычная рецептивная компетенция: подход, структура, содержание обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 4 (29). С. 40-45. https://elibrary.ru/pxzxmx

6. *Коренева М.Р.* Психолингвистические и методические основы обучения второму иностранному языку // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: материалы Межрегион. науч.-метод. семинара. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2020. Вып. 10. С. 172-182. https://elibrary.ru/uhyztb
7. *Бакловская О.К., Петрусевич П.Ю.* Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. Т. 8. С. 7-14. https://elibrary.ru/zenett
8. *Xie W., Curle S.* Success in English Medium Instruction in China: significant indicators and implications // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2022. Vol. 25. Issue 2. P. 585-597. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703898
9. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. М.: Высш. шк., 2009. 277 с. https://elibrary.ru/qtwegr
10. *Тимченко Н.С., Кочетова Ю.Ю., Бендрикова А.Ю.* Академическая и средовая адаптация иностранных студентов медицинского вуза // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 175-185. https://doi.org/10.17805/zpu.2020.2.16, https://elibrary.ru/vapviy
11. *Коган Е.А.* Оценка владения английским языком у студентов технических вузов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 207-217. https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.15, https://elibrary.ru/lzvvbc
12. *Лопарева Т.А.* Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2-3. С. 30-33. https://elibrary.ru/rtgkpr
13. *Вебер И.С.* Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе // Молодой ученый. 2019. № 6 (244). С. 207-209. https://elibrary.ru/ywwuih
14. *Гетманская М.К.* О роли языковой личности в межкультурном общении // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127). С. 146-151. https://elibrary.ru/yvjrsm
15. *Cenoz J., Gorter D.* Teaching English through pedagogical translanguaging // World Englishes. 2020. Vol. 39. Issue 2. P. 300-311. https://doi.org/10.1111/weng.12462
16. *Каракуц-Бородина Л.А.* Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. № 3-2. С. 151-155. https://elibrary.ru/rubhat
17. *Прохорова А.А.* Мультилингвальная компетенция студентов нефилологов: от теории к фактам // Европейский журнал социальных наук. 2016. № 8. С. 178-182. https://elibrary.ru/zstzij
18. *Головко Н.В.* Трансъязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022. № 4 (48). С. 137-154. https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11, https://elibrary.ru/mmiyxc
19. *Малых Л.М.* К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 1. С. 108-119. https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-1-108-119, https://elibrary.ru/puynok
20. *Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукоянова М.А.* Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL. Казань: КФУ, 2020. 101 с.
21. *Alisaari J., Heikkola L.M., Commins N., Acquah E.O.* Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 80. P. 48-58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003
22. *Petrovic J.E., Olmstead S.* Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, by J. Cummins // Bilingual Research Journal. 2001. Vol. 25. Issue 3. P. 405-412. https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800
23. *Vallejo C.* Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García and Li Wei // Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. 2018. Vol. 11. № 1. P. 85-95. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764
24. *Hornberger N.H.* Introduction // Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings. Bristol: Multilingual Matters, 2003. P. 12-23. https://doi.org/10.21832/9781853596568-002
25. *Baker C.* Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters, 2011. 498 p.
26. *Skutnabb-Kangas T.* Multilingual education for global justice: issues, approaches, opportunities // Social Justice through Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 36-62. https://doi.org/10.21832/9781847691910-006

27. *Дудко В.В.* Исследование вовлеченности студентов бакалавриата в обучение по курсу педагогики с использованием веб-приложения LearningApps // Компьютерные инструменты в образовании. 2022. № 2. С. 76-96. https://doi.org/10.32603/2071-2340-2022-2-76-96, https://elibrary.ru/vbdnna
28. *Бекоева М.И.* Интеграция рынка труда и рынка образовательных услуг как условие устойчивого социально-экономического развития государства // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 3 (26). С. 459-468. https://doi.org/10.23888/humJ20193459-468, https://elibrary.ru/nuhfsq
29. *Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J.* A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success // Journal of College Student Development. 2009. Vol. 50. № 4. P. 407-428. https://doi.org/10.1353/csd.0.0077
30. *Дешериев Ю.Д.* Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований: сб. ст. М., 1976. С. 20-33.
31. *Хацкевич Т.А., Фуряева Т.В.* Социально-педагогическая проектная деятельность как средство активизации образовательной вовлеченности студентов-интернов // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 94-100. https://elibrary.ru/xncqnv
32. *Адольф В.А., Ситничук С.С.* Влияние педагогической интернатуры на формирование готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 72-78. https://elibrary.ru/orykib
33. *Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И.* Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390-411. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411, https://elibrary.ru/yqmwur
34. *Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И.* Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 25-40. https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-25-40, https://elibrary.ru/fauyew
35. *Рустамова Д.Д.к., Зубайдова Н.Н.* Влияние педагогического направления на мотивацию и вовлеченность студентов // Science and Education. 2023. Т. 4. № 11. С. 319-323.
36. *Понявина М.Б., Расторгуев С.В., Селезнев П.С. и др.* Мониторинг социальных установок иностранных студентов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 80-92. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-80-92, https://elibrary.ru/rwzlwv
37. *Матвеева Л.Г., Тарасова Е.В.* Диагностика эмоционального интеллекта на основе процедуры ассессмент-центра // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 4 (180). С. 63-70. https://elibrary.ru/mehhkt

References

1. Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E.Yu. (2023). Evaluation of the multilingual approach in the context of international educational programs in English. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 1, pp. 322-329. (In Russ.) https://elibrary.ru/znxdmr
2. Khalyapina L., Shostak E., Koltsova S., Vdovina E. (2022). Examining plurilingual training principles in teaching foreign languages to engineering students. *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives*. Cham, Springer Publ., pp. 233-242. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_25
3. Boimatov A., Abdulloeva M.A. (2014). Communicative approach in teaching foreign languages as guarantee of professional efficiency. *Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Seriya gumanitarno-obshchestvennykh nauk = Scientific Notes of Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Series of Humanities Sciences*, no. 2 (39), pp. 77-83. (In Russ.) https://elibrary.ru/tfdrrd
4. Grishechkina A.M., Pyatkovskaya M.I. (2015). On the improvement of the second foreign language teaching (French) and on assimilation of the vocabulary on the basis of reconnaissance. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 3, pp. 222-227. (In Russ.) https://elibrary.ru/vhryjl

5. Evdokimova N.V. (2013). Multilingual receptive competence: approach, structure, content of learning. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*, no. 4 (29), pp. 40-45. (In Russ.) https://elibrary.ru/pxzxmx
6. Koreneva M.R. (2020). Psycholinguistic and methodological framework for teaching second foreign languages. *Intercultural Communication: Didactic Aspects: Materials of Interregional Seminar*. Ulan-Ude, Buryat State University Publishing Department, issue 10, pp. 172-182. (In Russ.) https://elibrary.ru/uhyztb
7. Baklovskaya O.K., Petrusevich P.Yu. (2016). Content and structure of multilingual competence of students. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve = Russian Journal of Multilingualism and Education*, vol. 8, pp. 7-14. (In Russ.) https://elibrary.ru/zenett
8. Xie W., Curle S. (2022). Success in English Medium Instruction in China: significant indicators and implications. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 25, issue 2, pp. 585-597. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703898
9. Kitaigorodskaya G.A. (2009). *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 277 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qtwegr
10. Timchenko N.S., Kochetova Yu.Yu., Bendrikova A.Yu. (2020). Academic and environmental adaptation of foreign students at a medical university. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 175-185. (In Russ.) https://doi.org/10.17805/zpu.2020.2.16, https://elibrary.ru/vapviy
11. Kogan E.A. (2020). The assessment of English proficiency among technical universities' students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (43), pp. 207-217. (In Russ.) https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.15, https://elibrary.ru/lzvvbc
12. Lopareva T.A. (2013). Plurilingual competence as a Key competence in multilanguage teaching. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*, no. 2-3, pp. 30-33. (In Russ.) https://elibrary.ru/rtgkpr
13. Veber I.S. (2019). The method of language immersion in modern school English lessons. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, no. 6 (244), pp. 207-209. (In Russ.) https://elibrary.ru/ywwuih
14. Getmanskaya M.K. (2018). About the role of linguistic personality in cross-cultural society. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, no. 2 (127), pp. 146-151. (In Russ.) https://elibrary.ru/yvjrsm
15. Cenoz J., Gorter D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, vol. 39, issue 2, pp. 300-311. https://doi.org/10.1111/weng.12462
16. Karakuts-Borodina L.A. (2007). Translingualism and word play. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika = Vestnik of St. Petersburg State University*, no. 3-2, pp. 151-155. (In Russ.) https://elibrary.ru/rubhat
17. Prokhorova A.A. (2016). Multilingual competence of non-linguistic students: from theory to facts. *Evropeiskii zhurnal sotsia'nykh nauk = European Social Science Journal*, no. 8, pp. 178-182. (In Russ.) https://elibrary.ru/zstzij
18. Golovko N.V. (2022). Translanguaging as instructional method in linguistic didactics worldwide. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, no. 4 (48), pp. 137-154. (In Russ.) https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11, https://elibrary.ru/mmiyxc
19. Malykh L.M. (2021). On the definition of the notion "multilingual education" in the Russian system of education. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 31, no. 1, pp. 108-119. (In Russ.) https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-1-108-119, https://elibrary.ru/puynok
20. Salekhova L.L., Grigor'eva K.S., Lukoyanova M.A. (2020). *Pedagogicheskaya tekhnologiya dvuyazychnogo obucheniya CLIL*. Kazan, Kazan Federal University Publ., 101 p. (In Russ.)
21. Alisaari J., Heikkola L.M., Commins N., Acquah E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, vol. 80, pp. 48-58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003
22. Petrovic J.E., Olmstead S. (2001). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, by J. Cummins. *Bilingual Research Journal*, vol. 25, issue 3, pp. 405-412. https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800

23. Vallejo C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García and Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 11, no. 1, pp. 85-95. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764
24. Hornberger N.H. (2003). Introduction. *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Bristol, Multilingual Matters Publ., pp. 12-23. https://doi.org/10.21832/9781853596568-002
25. Baker C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Multilingual Matters Publ., 498 p.
26. Skutnabb-Kangas T. (2009). Multilingual education for global justice: issues, approaches, opportunities. *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol, Multilingual Matters Publ., pp. 36-62. https://doi.org/10.21832/9781847691910-006
27. Dudko V.V. (2022). A research on the undergraduate student's engagement into the pedagogy specialization training using LearningApps web application. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii = Computer Tools in Education Journal*, no. 2, pp. 76-96. (In Russ.) https://doi.org/10.32603/2071-2340-2022-2-76-96, https://elibrary.ru/vbdnna
28. Bekoeva M.I. (2019). Integration of the labor market and the market of educational services as a condition of sustainable socio-economic development of the state. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, vol. 7, no. 3 (26), pp. 459-468. (In Russ.) https://doi.org/10.23888/humJ20193459-468, https://elibrary.ru/nuhfsq
29. Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J. (2009). A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, vol. 50, no. 4, pp. 407-428. https://doi.org/10.1353/csd.0.0077
30. Desheriev Yu.D. (1976). The problem of creating a system of bilingual concepts and the methods of its application in research. *Sbornik statei «Metody bilingvisticheskikh issledovanii» = Collection of Articles "Methods of Bilingual Research"*. Moscow, pp. 20-33. (In Russ.)
31. Khatskevich T.A., Furyaeva T.V. (2018). Social and pedagogical project activity as a means of activating educational involvement of students-interns. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 94-100. (In Russ.) https://elibrary.ru/xncqnv
32. Adol'f V.A., Sitnichuk S.S. (2018). The influence of pedagogical internship at the formation of readiness of bachelors-teachers to professional activity. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 72-78. (In Russ.) https://elibrary.ru/orykib
33. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. (2020). The relationship between school engagement and conscious self-regulation of learning activity: the current state of the problem and research perspectives in Russia and abroad. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 17, no. 3, pp. 390-411. (In Russ.) https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411, https://elibrary.ru/yqmwur
34. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. (2019). Noncognitive predictors of academic success at different stages of education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, no. 3, pp. 25-40. (In Russ.) https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-25-40, https://elibrary.ru/fauyew
35. Rustamova D.D.k., Zubaidova N.N. (2023). The influence of pedagogical direction on student motivation and engagement. *Science and Education*, vol. 4, no. 11, pp. 319-323. (In Russ.)
36. Ponyavina M.B., Rastorguev S.V., Seleznev P.S. et al. (2021). Monitoring the social attitudes of foreign students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 8-9, pp. 80-92. (In Russ.) https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-80-92, https://elibrary.ru/rwzlwv
37. Matveeva L.G., Tarasova E.V. (2010). Diagnostics of emotional intelligence on the basis of assessment-center procedure. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, no. 4 (180), pp. 63-70. (In Russ.) https://elibrary.ru/mehhkt

Информация об авторах

Халяпина Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-1283-2245
Scopus ID: 57193694498
ResearcherID: M-2857-2018
halyapina_lp@spbstu.ru

Токарева Елена Юрьевна, научный сотрудник лаборатории цифровой лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-7045-8904
Scopus ID: 57210916883
ResearcherID: G-5563-2018
tokareva.euy@gmail.com

Поступила в редакцию 05.07.2024
Одобрена после рецензирования 27.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Liudmila P. Khalyapina, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-1283-2245
Scopus ID: 57193694498
ResearcherID: M-2857-2018
halyapina_lp@spbstu.ru

Elena Yu. Tokareva, Research Scholar of Digital Linguistics Laboratory, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-7045-8904
Scopus ID: 57210916883
ResearcherID: G-5563-2018
tokareva.euy@gmail.com

Received 05.07.2024
Approved 27.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1179-1193

Альтернативные подходы к контролю и оцениванию аудитивной компетенции у студентов гуманитарного профиля: мотивационный аспект

Ирина Евгеньевна Абрамова
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
185910, Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр-кт Ленина, 33
lapucherabr@gmail.com

Актуальность. Быстроменяющийся рынок труда предъявляет новые требования к выпускникам вузов, в том числе к их способности воспринимать и понимать на слух иноязычную речь для успешного взаимодействия в интернациональных командах. Цель исследования – анализ влияния альтернативных способов контроля и оценивания на формирование аудитивной компетенции у студентов гуманитарного профиля и мотивацию к углубленному изучению английского языка.
Материалы и методы. Применялись такие научные методы, как наблюдение, формализованный анкетный опрос с вопросами открытого и закрытого типов, сравнительный анализ, экспертное оценивание.
Результаты исследования. Доказано, что обновление подходов к мониторингу и контролю аудитивной компетенции не только способствует ее развитию, но и повышает мотивацию студентов к аудированию. Так, после эксперимента количество студентов с высоким уровнем аудитивной компетенции увеличилось с 5,3 до 16 %, а количество студентов с низким ее уровнем уменьшилось с 73,4 до 25,3 %. Выявлено статистически значимое повышение уровня мотивации к аудированию у студентов ЭГ по сравнению со студентами КГ (ЭГ $\bar{x}$ = 4,32; Mo = 4, КГ $\bar{x}$ = 3,17; Mo = 2).
Выводы. Апробированные виды контроля и оценивания уровней аудитивной компетенции универсальны и могут быть рекомендованы к применению при иноязычной подготовке студентов как гуманитарных, так технических и естественно-научных специальностей.

Ключевые слова: аудирование, аудитивная компетенция, студенты гуманитарных специальностей, мотивация, виды контроля, оценивание, визуализация информации

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Абрамова И.Е.* Альтернативные подходы к контролю и оцениванию аудитивной компетенции у студентов гуманитарного профиля: мотивационный аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1179-1193. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1179-1193

© Абрамова И.Е., 2024

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1179-1193

Alternative control and assessment of auditory competence in students of humanities: motivational aspect

Irina E. Abramova
Petrozavodsk State University
33 Lenina Prosp., Petrozavodsk, 185035, Russian Federation
lapucherabr@gmail.com

Importance. The rapidly changing labor market makes new demands on university graduates, including their ability to perceive and understand foreign language speech for successful interaction in international teams. The aim of the research is to analyze the influence of alternative ways of control and assessment of listening competence of students of humanities and their motivation for advanced study of English.
Materials and methods. Such scientific methods as observation, formalized questionnaire survey with open and closed questions, comparative analysis, expert evaluation are used.
Results and Discussion. It is proven that updating approaches to control of listening competence not only promotes its development, but also increases students' motivation to listen. Thus, after the experiment, the number of students with a high level of listening competence increased from 5.3 to 16 %, and the number of students with its low level decreased from 73.4 to 25.3 %. A statistically significant increase in the level of motivation to listening among the students who participated in the study was revealed (EG $\bar{x}$ = 4.32. Mo = 4, CG $\bar{x}$ = 3.17. Mo = 2). (EG $\bar{x}$ = 4.32. Mo = 4, CG $\bar{x}$ = 3.17. Mo = 2).
Conclusion. It is concluded that the principles of monitoring and assessment of auditory competence tested in this experiment are universal. They can be recommended for application in the foreign language training of students of both humanitarian, technical, and natural science majors.

Keywords: listening, auditory competence, students of humanities, motivation, types of control, assessment, visualization of information

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

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

For citation: Abramova, I.E. (2024). Alternative control and assessment of auditory competence in students of humanities: motivational aspect. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1179-1193. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1179-1193

АКТУАЛЬНОСТЬ

Важнейшим фактором успешного развития экономики Российской Федерации является человеческий капитал, обязательными компонентами которого является образование, здоровье, культура [1]. В условиях глобальных перемен, ускоряющейся «социальной энтропии» [2] требования работодателей к уровню подготовки современных выпускников продолжают повышаться, причем, согласно масштабному исследованию рейтингового агентства QS за 2022 г., подавляющее большинство работодателей мира не удовлетворены умением работников общаться, их уровнем коммуникативной компетенции[1]. Согласно современным взглядам на билингвальную коммуникативную компетенцию, она имеет сложную структуру, включающую

[1] What do employers want from today's graduates? Insights from the 2022 QS Global Employer Survey. 2022. 28 p.

речевой (социолингвистический), языковой (лингвистический), социокультурный, дискурсивный, учебно-познавательный, прагматический и другие компоненты [3]. Для нас интерес вызывает речевой компонент билингвальной коммуникативной компетенции, в рамках которого важно научить студентов не только формулировать ясные и логичные высказывания на иностранном языке, но и сформировать у них умения воспринимать и понимать звучащую иноязычную речь.

Аудитивная компетенция реализуется как способность распознавать, воспринимать, понимать и интерпретировать звучащую речь в процессе аудирования. Нами под аудированием подразумевается вид речевой деятельности на иностранном языке, в результате осуществления которой формируется и развивается аудитивная компетенция, дающая возможность обучающимся корректно воспринимать и понимать звучащий текст разной степени сложности, извлекать необходимую информацию и передавать ее другим участникам межкультурного общения, преодолевая возможные коммуникативные барьеры, возникающие при взаимодействии с иностранцами.

Умение воспринимать и понимать английскую речь на слух для современного студента остается востребованным и важным по ряду причин, среди которых следует упомянуть нижеследующие.

1. В современном взаимосвязанном мире умение понимать и общаться на разных языках является ключевым, позволяющим молодым специалистам эффективно сотрудничать с коллегами из разных лингвокультур.

2. Умение критически анализировать услышанную информацию на иностранном языке способствует развитию критического мышления студентов, расширению их кругозора и объема фоновых знаний, личностному росту, способности принимать решения на основе большого количества фактов, полученных из разных источников.

3. Слушая аудиоматериалы на иностранных языках, студенты изучают разные страны, их культуры, традиции и обычаи, что расширяет их представление о многообразии мира, улучшает социализацию и адаптацию к современным вызовам.

4. Для успешного понимания на слух требуется внимание и концентрация, что улучшает объем памяти, способность к сосредоточению и обучению молодых людей, что позволяет им быть более успешными в различных сферах жизни.

5. Во многих современных профессиях хорошее понимание иностранной речи на слух является требованием, обеспечивающим успешное выполнение производственных задач, что повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Тем не менее, следует отметить, что в настоящее время наметилось снижение интереса к изучению европейских языков, вызванное геополитическими изменениями, введением санкций, уменьшение возможностей выезжать в зарубежные страны[2], что уменьшает потребность у студентов развивать в том числе и аудитивную компетенцию. Кроме того, 85,5 % из опрошенных 200 первокурсников гуманитарных специальностей Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) считают, что аудирование является самым сложным видом речевой деятельности на иностранном языке, что снижает их интерес к данному аспекту.

Целью проводимого исследования было изучение влияния альтернативных способов контроля и оценивания с применением современных наукоемких технологий на уровень сформированности аудитивной компетенции у студентов нелингвистических специальностей и уровень их мотивации к изучению английского языка, а также анализ полученных результатов. В рамках проведенного эксперимента преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарного направления Петрозаводского государствен-

[2] *Майер А.* Россияне стали больше интересоваться изучением восточных языков // Ведомости: официальный сайт. 2023. 19 июня. URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/06/19/981082-rossiyane-stali-bolshe-interesovatsya-izucheniem-vostochnih-yazikov (дата обращения: 03.04.2024).

ного университета проверялась гипотеза о том, что внесение изменений в подходы к мониторингу, контролю и оцениванию умения аудировать иноязычные звучащие тексты будет способствовать не только развитию аудитивной компетенции у студентов гуманитарных специальностей, но и формированию у них потребности в регулярном аудировании иноязычной профессиональной речи. Исследование включало два взаимосвязанных этапа, на которых решались основные задачи, обусловленные основной целью: 1) проанализировать опыт российских и зарубежных педагогов в области контроля и оценивания результатов обучения аудированию; 2) разработать обучающий модуль с альтернативными способами контроля и оценивания результатов аудирования с применением современных наукоемких технологий и организовать его апробацию в учебном процессе; 3) выявить его влияние на уровень мотивации к изучению английского языка и на уровень сформированности аудитивной компетенции у студентов нелингвистических специальностей.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В данном исследовании приняли участие 150 (N = 150) студентов гуманитарных направлений ПетрГУ. Из них участниками экспериментальной группы (ЭГ) выступили 75 бакалавров первого курса («История», «Социология», «Туризм»). Контрольную группу (КГ) составили 75 студентов 1 курса направлений «История» и «Социальная работа», обучавшихся на базе стандартного учебника английского языка для специальных целей по традиционной методике обучения аудированию. контроль осуществлялся в виде тестов, ответов на вопросы и письменных изложений. Количество контактных часов на изучение иностранного языка в ЭГ и КГ составило в среднем 180 часов (5 зачетных единиц). На начало эксперимента все участники имели сопоставимый уровень владения английским языком, варьирующийся от А2 у большинства студентов до В1 у незначительной группы респондентов (по Общеевропейской шкале), что было определено с помощью стандартного тестирования.

В качестве методов исследования применялись общенаучные и специальные методы, такие как наблюдение, анализ, синтез, формализованный анкетный опрос с вопросами открытого и закрытого типов, сравнительный анализ полученных данных, экспертное оценивание.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В основе формирования умения аудировать, как и любой другой успешной деятельности лежит мотивация. Эксперты рассматривают иерархическую организацию учебной мотивации, отмечая ключевую роль внутренних мотивов, имеющих отношение к осознанию личной значимости процесса и результата обучения, а также широких социальных мотивов, связанных со стремлением занять более высокое положение в обществе [4]. В современной системе образования процесс и результаты обучения в значительной степени зависят от внешних (социальных) мотивационных факторов, от окружения и учебной среды [5]. С учетом вышесказанного не теряет актуальности необходимость поиска не только новых подходов, методов и средств обучения аудированию, но и форм контроля и оценивания его результатов для создания образовательного пространства, позволяющего студентам повысить свою мотивацию к обучению иностранным языкам и к применению их на практике в реальной профессиональной деятельности [6].

Следует учитывать, что виды и формы контроля и оценивания не только должны быть универсальными, но и адаптированными к интересам обучающихся и к разным учебным ситуациям. В этой сфере существует ряд проблем, обусловленных такими недостатками традиционных видов контроля, как низкая объективность оценивания, личное (субъективное) отношение преподавателя к студенту [7–9]. Кроме того, традиционная система нормативного оценивания зачас-

тую не способна удовлетворить требованиям Государственного стандарта, однако до сих пор отсутствует единая методика использования критериального подхода к оцениванию результатов речевой деятельности студентов, то есть они получают оценку за выполненные задания, а не за достигнутый результат своей иноязычной деятельности [10]. Наиболее наглядно недостатки нормативного оценивания можно увидеть в сравнении его с аутентичным, которое быстро завоевывает признание педагогов на современном этапе. Аутентичное оценивание [11] имеет целый ряд преимуществ (рис. 1), позволяя преодолеть указанные недостатки[3].

Наибольшими преимуществами обладает сочетание традиционных и альтернативных форм оценивания. К традиционным формам обычно относятся: устные и письменные тесты, устный опрос, письменные работы, диктант, самостоятельная, контрольная, практическая или лабораторная работа, кроссворды, головоломки, ребусы, шарады, викторины. К нетрадиционным (альтернативным) формам причисляют проекты, портфолио, кейс-измерители, катанотесты, контекстные задачи мотивационного характера. Н.А. Крупнова и Д.Л. Морозов используют при обучении аудированию учебные и коммуникативные традиционные упражнения. К первым они относят, например, такие задания, как установить соответствует ли высказывание содержанию звучащего текста, ответить на вопросы, выбрать из предложенного списка нужные высказывания (или вопросы), установить хронологическую последовательность высказываний и др. Ко вторым – определить главную проблему текста, составить список основных вопросов, затрагиваемых в тексте, и др. Кроме того, авторы предлагают ряд творческих заданий, которые могут быть классифицированы как альтернативные, например, просмотреть или прослушать аудио- или видеоподкаст и смоделировать аналогичную ситуацию, объяснить прохождение веб-квеста, создать собственный веб-квест [11].

В рамках нашего исследования функции контроля и оценивания уровня сформированности аудитивной компетенции не ограничиваются констатацией степени корректности выполненных студентом заданий при обучении аудированию, а предполагают учет его результатов для дальнейшего совершенствования образовательного процесса, проверки и выбора наиболее эффективных тактик обучения. Система контроля и оценивания призвана отслеживать учебный процесс и способствовать повышению мотивации студентов и, как следствие, развитию и совершенствованию их аудитивной компетенции.

Далее проанализируем конкретный опыт применения различных форм контроля и оценивания результатов обучения аудированию. Авторы предлагают включать в перечень средств контроля ведение дневников аудирования. C.W. Chen выявил, что ведение таких дневников помогает учащимся научиться планировать процесс аудирования, контролировать его понимание и оценивать свои результаты. Студенты также признали преимущества ведения дневников аудирования, отметив при этом, что процесс занимает много времени [12]. Южнокорейские ученые S.K. Kwon и G. Yu экспериментальным путем изучали когнитивные и метакогнитивные стратегии, используемые студентами при выполнении тестов на понимание речи на слух после просмотра видео или прослушивания записи. Они выявили, что студенты экспериментальной группы, которые смотрели видео, продемонстрировали более высокий уровень сформированности аудитивной компетенции [13].

Следует отдельно остановиться на анализе сравнительно нового направления современных исследований по методике преподавания, а именно, на педагогической технологии визуализации и ее влиянии на результат обучения. Российские ученые В. Гусева и Л. Осипенко уверены в эффективности применения визуализации как методологического приема, выделяя экономию времени и

[3] *Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш.* Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 81 с.

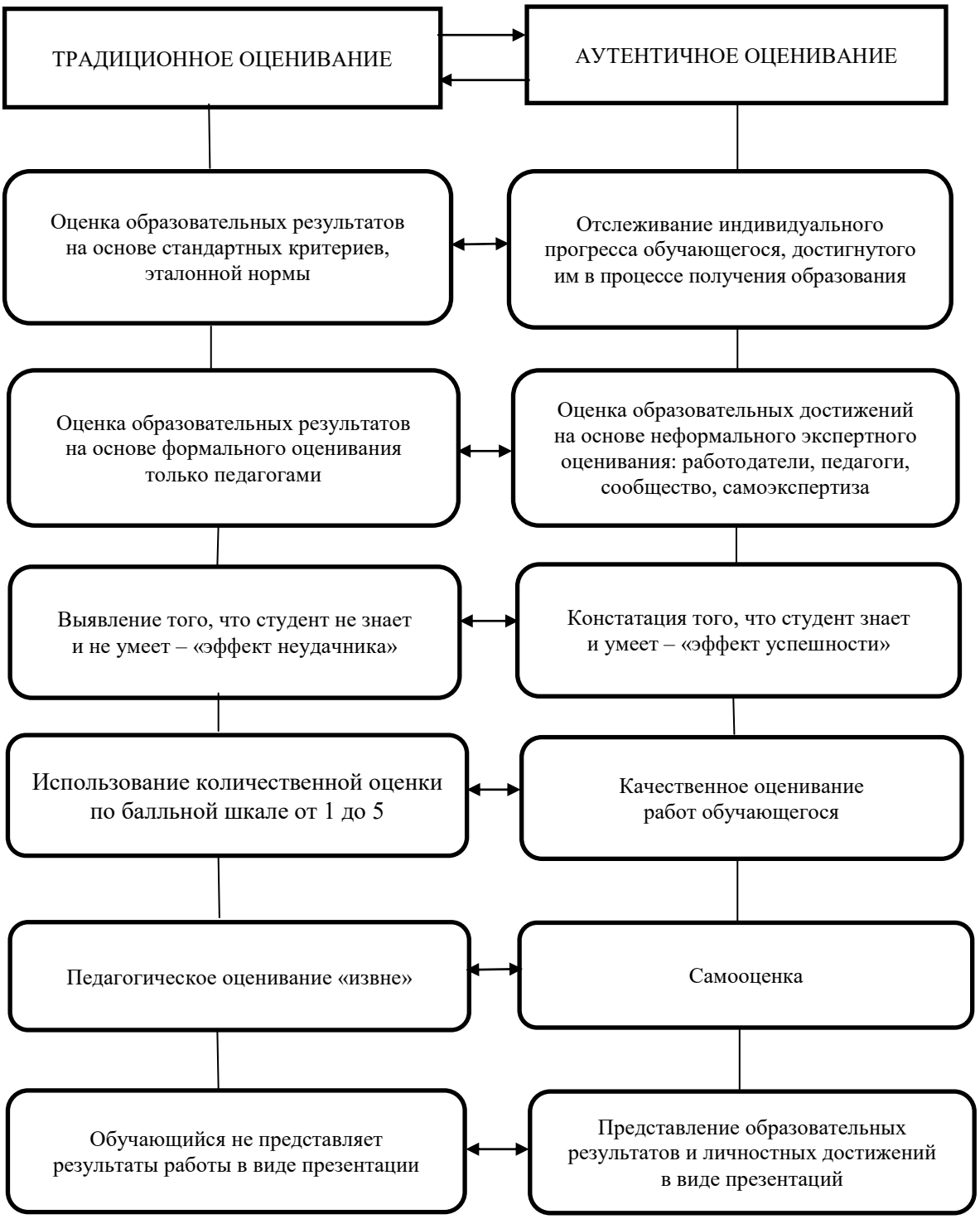

Рис. 1. Сравнительная характеристика нормативного и аутентичного оценивания
Fig. 1. Comparative characteristics of normative and authentic assessment

Источник: построено автором по [11].
Source: constructed by the author based on [11].

информационную насыщенность в качестве ее основных преимуществ. Согласно результатам проведенного авторами исследования, визуализация облегчает восприятие, запоминание и способствует интерактивности [14].

Н.В. Изотова и Е.Ю. Буглаева, применяя систему средств визуализации в обучении иностранному языку, отмечают важность двух принципов – принципа системного квантования знаний и принципа когнитивной визуализации [15]. В основе первого из них лежит способность человека мыслить образами, поэтому расположенный компактно в определенной системе учебный материал лучше воспринимается, а выделение в нем смысловых опорных пунктов способствует эффективному запоминанию. В соответствии со вторым принципом использование в обучении когнитивных графических учебных элементов, выполняющих не только иллюстративную, но и когнитивную функцию, повышает эффективность усвоения информации и знаний[4].

Согласно данным М.Я. Креера и Е.Д. Пилипчук, инфографика выделяется в качестве одного из эффективных направлений в обучении иностранному языку студентов-экономистов, а матричные структуры авторы предлагают использовать для усвоения лексического или грамматического материала [16]. Потенциал инфографики для решения ряда важных образовательных задач, направленных на расширение мировоззрения обучаемых, на сбор и осмысление предъявляемой информации, выделение основного и второстепенного в прослушиваемом тексте в условиях дистанционного обучения отмечает А.И. Григорьева. Автор справедливо считает, что инфографика, в отличие от традиционных визуальных опор, обладает свойствами, позволяющими совершать критический анализ содержания информации, развивать абстрактное, аналитическое, творческое мышление[5].

Е.В. Аликина и Т.Б. Рапакова доказали эффективность обучения будущих военных работе с инфографикой в процессе изучения иностранного языка. Авторы отмечают такие формируемые при этом умения, как способность воспринимать, осмысливать, понимать, комментировать и самостоятельно создавать инфографемы, наглядно и лаконично иллюстрирующие содержание научных профессионально-ориентированных текстов [17].

В зарубежной лингводидактике использование приемов визуализации чаще всего описывается при обучении чтению [18]. К. Вильчес-Роман, С. Сангинетти и М. Маурисио-Салас доказали, что визуализация данных является ценным дополнением к углубленным обзорам литературы для процесса принятия решений [19].

В данной работе применение визуализаций просмотренных фильмов, видеоматериалов профессиональной направленности, прослушанных аудиотекстов нацелено на формирование у студентов нелингвистических специальностей умения не только передавать отдельные смыслы просмотренного и услышанного в альтернативной форме, расширяя свои коммуникативные возможности, и повышать интерес к иностранному языку, но и развивать креативность, нестандартное мышление, так необходимые в быстроменяющемся мире.

С учетом вышесказанного преподавателями кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (КИЯГН) Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) был разработан экспериментальный подход к контролю процесса формирования аудитивной компетенции, сочетающий традиционные и альтернативные способы мониторинга и оценивания в рамках учебного модуля

[4] *Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтай. гос. ун-та, 2012. С. 149.

[5] *Григорьева А.И.* Использование инфографики для обучения аудированию в условиях дистанционного обучения // Образовательный портал Prodlenka. 2022. 11 апр. URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/491634-ispolzovanie-infografiki-dlja-obuchenija-audi (дата обращения: 03.04.2024).

«Развитие аудитивной компетенции в профессионально-ориентированном дискурсе», предназначенного для студентов бакалавриата гуманитарных направлений с разным уровнем владения английским языком и обучающихся дисциплине «Иностранный язык» в условиях ограниченной сетки контактных часов. В ходе эксперимента были апробированы альтернативные технологии мониторинга и контроля развития аудитивной компетенции у студентов-нелингвистов. В табл. 1 описаны компоненты данного модуля с видами контроля и оценивания аудитивной компетенции.

Согласно табл. 1, виды контроля и оценивания в предлагаемом модуле предполагают сочетание традиционного и альтернативного подходов. В разных видах учебной деятельности, в том числе и в соревновательной и конкурентной среде, моделируемой через конкурсы и олимпиады, применяются различные формы контроля. Среди традиционных используются такие виды, как составление таблиц или интеллект-карт, выполнение тестов, обсуждение, выполнение заданий True/False, пересказ, ответы на вопросы по содержанию. В качестве альтернативных видов контроля положительно показали себя электронное портфолио, электронный краткий конспект с визуализацией, выложенный в папку на Яндекс диске группы, цифровая визуализация, инфографика, плакат, листовка. Выбор конкретной формы контроля аудитивной компетенции определяется его целью, этапом обучения, характеристиками и информационной насыщенностью звучащего текста, лингвистическими и когнитивными возможностями обучающихся.

Аутентичное критериальное оценивание в предложенном модуле проводится с учетом динамики личностного развития студентов, сформированности у них основных метапредметных навыков. Показателями достижений обучающихся являются их личные показатели, индивидуальное продвижение в учебном процессе, формирование метапредметных образований. Для достижения оптимального результата в каждом конкретном случае эффективным оказывается комбинирование традиционных и альтернативных форм оценивания. Это помогает создать благоприятные условия для педагогической инициативы, в то время как перекос в сторону какого-то одного вида оценивания может стать под сомнение состоятельность, обоснованность и надежность системы оценки. Следует подчеркнуть, что в данном модуле используется комбинация разных видов оценивания (как на промежуточных, так и на финальном этапах): взаимооценивание студентами достижения друг друга, самооценивание своего уровня аудирования при сравнении себя с другими в конкурсных состязаниях и олимпиадах, оценивание со стороны преподавателя, а также экспертное оценивание со стороны других преподавателей, оценивание через систему индивидуальных портфолио.

Далее представлены данные об эффективности разработанного модуля и форм контроля и оценивания результатов обучения аудированию. Для определения влияния форм контроля результатов обучения аудированию на формирование аудитивной компетенции студентов до экспериментального обучения и после его окончания внешними преподавателями была проведена независимая оценка уровня сформированности аудитивной компетенции у студентов, результаты которой были внесены в соответствующие протоколы и представлены в табл. 2. Использовался критерий «Передача содержания текста», который оценивался по пятибалльной шкале с учетом степени передачи студентом основного содержания предложенного для контрольного теста аудиоматериала, количества смысловых ошибок (искажение смысла, опущение или добавление информации) и т. д.

Согласно табл. 2, после окончания экспериментального обучения в ЭГ повысилась аудитивная компетенция, что оказалось статистически значимым при сравнении средних баллов и моды (наиболее частотного балла): в ЭГ $\bar{x}$ = 3,41. Mo = 4, в КГ $\bar{x}$ = 2,43. Mo = 2. Таким образом, в ЭГ увеличилось количество студентов, продемонстрировавших высокий

Таблица 1

Компоненты модуля
«Развитие аудитивной компетенции в профессионально-ориентированном дискурсе»
для студентов гуманитарного профиля ПетрГУ

Table 1

Components of the Module
“Development of auditory competence in professionally oriented discourse”
for students of the humanities of PetrSU

Виды деятельности	Виды контроля		Оценивание
	Традиционные	Альтернативные	
Входное, промежуточное, итоговое тестирования сформированности умения аудирования	Письменный конспект / выполнение тестов / выполнение заданий True/False		Аутентичное критериальное самооценивание, взаимооценивание, экспертное оценивание (традиционное, портфолио, конкурсные работы)
Аудирование документальных фильмов		Электронный краткий конспект с визуализацией, инфографикой, выложенный в папку на Яндекс диске группы	
Конкурс визуализаций просмотренных фильмов		Цифровая визуализация, инфографика, плакат, листовка	
Аудирование новостных программ и актуального видеоматериала с последующим обсуждением в группе	Устная дискуссия по теме просмотренных видео / пересказ / ответы на вопросы		
Конкурс аудирования англоязычных фильмов по релевантной тематике	В зависимости от номинации: 1) письменный развернутый конспект; 2) краткий конспект; 3) интеллект-карта; 4) конспект с визуализацией		
Вузовская олимпиада по аудированию фильмов по социально значимым и профессиональным темам	В зависимости от номинации: 1) письменный развернутый конспект; 2) краткий конспект; 3) интеллект-карта; 4) конспект с визуализацией		
Межвузовская олимпиада с международным участием (среди участников студенты вуза из Казахстана)	В зависимости от номинации: 1) письменный развернутый конспект; 2) краткий конспект; 3) интеллект-карта; 4) конспект с визуализацией		
Выполнение заданий по аудированию, предусмотренных базовой программой по дисциплине	Составление таблиц и интеллект-карт, выполнение тестов. Обсуждение увиденного. Выполнение заданий True/False / пересказ / ответы на вопросы	Электронное портфолио с разделом по аудированию и самоанализом	

Источник: составлено автором на основе экспериментального подхода к контролю процесса формирования аудитивной компетенции у студентов-нелингвистов.
Source: compiled by the author on the basis of experimental approach to controlling the process of development of auditory competence in non-linguistic students.

и средний уровень аудитивной компетенции с 5,3 до 16 % и с 21,3 до 58,7 % соответственно. В то же время уменьшилось количество студентов с низким ее уровнем с 73,4 до 25,3 %. Среди студентов КГ статистически значимой динамики не отмечено, что вызвано рядом объективных причин, в числе которых снижение мотивации студентов-нелингвистов к изучению английского языка, в том числе к аудированию в современных реалиях (уменьшение контактов с носителями языка, отсутствие возможности обучаться в англоязычных странах и т. д.). Кроме того, количество контактных часов, отводимых на изу-

чение дисциплины «Иностранный язык», регулярно сокращается. Вероятно, в таких условиях традиционная методика не всегда дает ожидаемый результат, что и проявилось в ходе данного эксперимента.

Для выявления предпочтений студентов среди предложенных форм контроля аудирования информантам из ЭГ после окончания экспериментального обучения было предложено ответить на вопрос о том, какие формы контроля они предпочитают, выбрав все подходящие варианты. Результаты ответов представлены в табл. 3.

Согласно сведениям табл. 3, абсолютное большинство респондентов (95 % ответов) отметило, что наиболее эффективной формой

Таблица 2

Результаты экспертного оценивания уровня сформированности аудитивной компетенции (экспериментальная и контрольные группы)

Table 2

The results of the expert assessment of the level of development of auditory competence (experimental and control groups)

Уровень аудитивной компетенции	ЭГ		КГ	
	Тест 1	Тест 2	Тест 1	Тест 2
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Высокий уровень, %	5,3	16	4	5,3
Средний уровень, %	21,3	58,7	18,7	24
Низкий уровень, %	73,4	25,3	77,3	70,7
Средний балл	2,23	3,41	2,25	2,43
Мода	2	4	2	2

Источник: составлено автором по результатам проведенного эксперимента.
Source: compiled by the author according to the results of the conducted experiment.

Таблица 3

Распределение субъективных оценок студентов ЭГ о предпочтении видов контроля при обучении аудированию

Table 3

The distribution of subjective assessments of EG students on the preference of types of control in teaching listening

Какую форму контроля аудирования в вузе вы предпочитаете	Количество ответов, в %
Написание конспекта содержания видео (с разной степенью детализации)	6,8
Составление таблиц и интеллект-карт по содержанию просмотренных видео	13,3
Выполнение тестов на понимание аудиотекста (True/False, выбор из предложенного списка вопросов, которые (не)соответствуют содержанию информации, установление хронологической последовательности высказываний в списке, исправление предложенного плана текста, определение относящихся к тексту аннотаций из списка предложенных)	17,3
Выполнение заданий на составление списка основных проблем/вопросов, прослушанного текста. установление основной идеи текста, обсуждение изложенных в нем фактов и др.	14,7
Устный пересказ увиденного, ответы на вопросы преподавателя	7,3
Составление в электронном виде конспекта с визуализацией	95,0

Источник: составлено автором по результатам экспериментального обучения.
Source: compiled by the author based on the results of experimental teaching.

Таблица 4

Субъективное мнение студентов о влиянии форм контроля аудирования на уровень мотивации и повышение потребности смотреть видео на английском языке (экспериментальная и контрольные группы)

Table 4

Student's subjective opinion on the influence of the type of listening control on the level of motivation and increasing the need to watch videos in English (experimental and control groups)

Показатели	ЭГ		КГ	
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Высокая степень, %	2,7	33,3	2,7	4
Средняя степень, %	22,7	46,7	18,7	24
Низкая степень, %	74,6	20	78,6	72
Средний балл	3,2	4,32	3,04	3,17
Мода	2	4	1	2

Источник: составлено автором по результатам экспертной оценки ответов участников эксперимента.
Source: compiled by the author based on the results of expert's evaluation of experiment participants' answers.

контроля они считают написание конспекта с визуализацией.

Выполнение тестов на понимание аудиотекста (задания True/False и т. п.) отметили 17,3 % респондентов, 14,7 % студентов указали задания в формате составления списка основных проблем прослушанного текста, установления его основной идеи, обсуждения изложенных в нем фактов и др. Составление таблиц и интеллект-карт по содержанию просмотренных видео с приведением максимального количества фактов выбрали 13,3 % участников. Меньше всего ответов было дано в категориях «устный пересказ увиденного, ответы на вопросы преподавателя» (7,3 %) и «написание конспекта» (6,8 %). Полученные данные позволяют сделать вывод, что применяемые в процессе обучения формы контроля играют важную роль в мотивации учащихся к занятиям аудированием.

Для проверки гипотезы о том, что включение альтернативной формы контроля результатов обучения аудированию (в форме конспекта с визуализацией) способствует повышению мотивации студентов и усилению их потребности к просмотру видео на английском языке, студентам ЭГ и КГ было предложено оценить степень своей мотивации по пятибалльной шкале. Полученные результаты представлены в табл. 4.

Данные табл. 4 свидетельствуют о том, что у студентов ЭГ отмечено усиление потребности смотреть видео на английском языке после обучения в экспериментальном модуле с использованием конспекта с визуализацией как формы контроля аудирования, что является статистически значимым результатом по сравнению со студентами КГ (ЭГ $\bar{x}$ = 4,32. Mo = 4, КГ $\bar{x}$ = 3,17. Mo = 2), у которых контроль аудирования осуществлялся в традиционной форме. Высокий уровень потребности отметили у себя 33,3 % студентов ЭК, средний уровень – 46,7 % студентов и низкий уровень – 4,32 % респондентов. Кроме того, результаты наблюдений показывают, что треть студентов ЭГ досрочно завершили выполнение заданий по аудированию на семестр, тем не менее, продолжили просмотр по своему выбору, отметив, что у них появилось желание и потребность смотреть фильмы на АЯ, среди студентов КГ такой тенденции выявлено не было. При ответе на вопрос открытого типа о преимуществах визуализации как формы контроля и оценивания 68 % респондентов ЭГ отметили появление потребности регулярно смотреть англоязычные видео, новостные программы и

фильмы. Студенты отметили, что форма мониторинга и контроля в виде конспекта с визуализацией позволяет «эффективнее запоминать информацию, раскрывать основное содержание фильма через образы, цитаты, анимацию, развивать дизайнерские способности, совмещать умственную и творческую деятельность, улучшить навык работы с ИИ ресурсами (Pinterest, Photoshop, PicsArt, PowerPoint), что требуют современные работодатели». При этом 96 % участников эксперимента подчеркнули, что конспект с визуализацией увиденного является более интересной, творческой формой отчетности, позволяющий не только совершенствоваться в аудировании и различных способах передачи смыслов, но и развивать креативность и нестандартное мышление. Кроме того, 58,6 % респондентов указали, что, по субъективному мнению, у них существенно повысился навык понимания англоязычной речи на слух.

ВЫВОДЫ

Проведенный эксперимент доказал, что обновление форм и видов контроля и оценивания сформированности аудитивной компетенции в рамках экспериментального модуля «Развитие аудитивной компетенции в профессионально-ориентированном дискурсе» позволяет достичь следующих результатов.

1. У студентов экспериментальной группы статистически значимо по сравнению с контрольной группой вырос уровень аудитивной компетенции.

2. Наиболее эффективной формой контроля студенты считают составление в электронном виде конспекта с визуализацией, что играет важную роль в мотивации учащихся к занятиям аудированием.

3. У студентов ЭГ отмечено усиление потребности смотреть видео на английском языке, что является статистически значимым результатом по сравнению со студентами КГ.

Несмотря на перемены в геополитической ситуации в современном мире, приведшие к изменению приоритетов в сфере высшего образования в сторону технических и естественно-научных специальностей, знание иностранных языков, в первую очередь английского как языка международной коммуникации, умения не только говорить, но и корректно понимать устную иноязычную речь для успешного взаимодействия с иностранцами в профессиональном дискурсе не перестает быть востребованным, обеспечивая выпускникам российских вузов конкурентные преимущества на рынке труда. В этой связи постоянный поиск новых подходов к преподаванию английского языка, в том числе и такого сложного аспекта, как аудирование, отвечающих современным вызовам времени, остается актуальным для всего педагогического сообщества. Полученные в ходе экспериментального обучения данные доказали, что обновление подходов к мониторингу, контролю и оцениванию аудитивной компетенции при иноязычной подготовке студентов гуманитарного профиля не только повышает их мотивацию и интерес к аудированию иноязычной речи, но и способствует улучшению аудитивной компетенции. Эти данные не противоречат результатам исследований И.А. Ткачевой, Л.В. Яковлевой и В.А. Василенко [20], E. Monica и L. Izzah [21], N.I. Silvi и N. Nurjati [22], а также S.K. Kwon и G. Yu [13]. Кроме того, они вносят определенный вклад в развитие методики обучения аудированию студентов-нелингвистов, а также в теорию и методику преподавания иностранных языков. Разработанные способы и подходы к контролю и оцениванию уровней аудитивной компетенции в иностранном языке у студентов нелингвистических специальностей являются универсальными и могут быть применены при иноязычной подготовке студентов не только гуманитарных, но и технических, а также естественно-научных направлений.

Список источников

1. *Стукаленко Е.А., Мосина В.С.* Уровень человеческого капитала как фактор развития цифровой экономики в России // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12. № 2-2. С. 297-321. https://doi.org/10.17212/2075-0862-2020-12.2.2-297-321, https://elibrary.ru/sktlkt
2. *Кан Е.Н.* Дизайн-мышление как способ управления энтропией в эпоху «VUCA-BANI-SHIVA-мира» // Креативная экономика. 2023. Т. 17. № 9. С. 3187-3200. https://doi.org/10.18334/ce.17.9.119039, https://elibrary.ru/kmesfu
3. *Safonova V.* Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education // Language and Culture. 2014. № 1. P. 109-126. https://elibrary.ru/toenhr
4. *Cook D.A.* Motivation to learn: an overview of contemporary theories // Medical Education. 2016. Vol. 50. № 10. P. 997-1014. http://dx.doi.org/10.1111/medu.13074
5. *Molloy L.E., Gest S.D., Rulison K.L.* Peer influences on academic motivation: exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships // The Journal of Early Adolescence. 2011. Vol. 31. № 1. P. 13-40. http://dx.doi.org/10.1177/0272431610384487
6. *Attle S., Baker B.* Cooperative learning in a competitive environment: classroom applications // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2007. Vol. 19. № 1. P. 77-83.
7. *Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П., Ананьина А.В.* Преимущества аутентичного оценивания при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 287-293. https://doi.org/10.24411/2309-4370-2018-14301, https://elibrary.ru/yppgol
8. *Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А.* Синтез традиционных и нетрадиционных форм контроля как фактор повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. Т. 5. № 158. С. 7-24. https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.158.5.001, https://elibrary.ru/gjatmc
9. *Степанова Н.А.* Некоторые теоретические вопросы контроля на современном этапе развития методики преподавания иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 53-59. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-53-59, https://elibrary.ru/gexxrq
10. *Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.* Формирование навыков самоорганизации и самооценки студентов в конкурентной иноязычной обучающей среде: практический опыт // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 10. С. 161-185. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-161-185, https://elibrary.ru/dmefgx
11. *Крупнова Н.А., Морозов Д.Л.* К вопросу о контролирующих аудитивных упражнениях // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 118-122. https://elibrary.ru/shdyfh
12. *Chen C.W.* Guided listening with listening journals and curated materials: a metacognitive approach // Innovation in Language Learning and Teaching. 2019. Vol. 13. № 2. P. 133-146. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1381104
13. *Kwon S.K., Yu G.* Investigating differences in test-takers' use of cognitive and metacognitive strategies in audio-only and video-based listening comprehension test // System. 2023. Vol. 114. P. 103017. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103017
14. *Osipenko L., Guseva V.* Place and role of visualization among the modern methodological tools of higher education process // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 28. P. 3667-3680 https://doi.org/10.1007/s10639-022-11310-2
15. *Изотова Н.В., Буглаева Е.Ю.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. 2015. № 2. С. 70-74. https://elibrary.ru/uyymof
16. *Креер М.Я., Пилипчук Е.Д.* Применение инфографики в обучении иностранному языку студентов-экономистов и его учебно-педагогический потенциал // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 131-135. https://elibrary.ru/ybczdn
17. *Аликина Е.В., Рапакова Т.Б.* Формирование инфографической компетенции в научно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза в процессе изучения иностранного языка // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. №. 1. С. 147-157. https://doi.org/10.15593/2224-9389%2F2018.4.12, https://elibrary.ru/qxjrfo
18. *Hanna J.* Visualization While Reading: A Review of the Comprehension Strategy // The Oklahoma English Journal. 2020. P. 40-43.

19. *Vílchez-Román C., Sanguinetti S., Mauricio-Salas M.* Applied bibliometrics and information visualization for decision-making processes in higher education institutions // Library Hi Tech. 2021. Vol. 39. № 1. P. 263-283. https://doi.org/10.1108/LHT-10-2019-0209, https://elibrary.ru/avtbna
20. *Ткачева И.А., Яковлева Л.В., Василенко В.А.* Использование видеофильма как способ повышения познавательной активности студентов в обучении аудированию на занятиях по иностранному языку // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2021. № 1 (73). С. 5-13. https://elibrary.ru/qtjbht
21. *Monica E., Izzah L.* The Effectiveness of Ledp Application on students' Listening Comprehension // Modality Journal: International Journal of Linguistics and Literature. 2023. Vol. 3. № 2. P. 118-124. https://doi.org/10.30983/mj.v3i2.6874, https://elibrary.ru/zccjfh
22. *Silvi N.I., Nurjati N.* The effect of using spotify application on EFL listening achievement of senior high school student // SCRIPTA. 2023. Vol. 10. № 1. P. 166-174. https://doi.org/10.37729/scripta.v10i1.3164

References

1. Stukalenko E.A., Mosina V.S. (2020). The level of human capital as a factor of digital economy development in russia. *Idei i ideally = Ideas and Ideals*, vol. 12. no. 2-2, pp. 297-321. (In Russ.) https://doi.org/10.17212/2075-0862-2020-12.2.2-297-321, https://elibrary.ru/sktlkt
2. Kan E.N. (2023). Design thinking as a way to manage entropy in the era of the VUCA, BANI, and SHIVA world. *Kreativnaya ehkonomika = Creative Economy*, vol. 17, no. 9, pp. 3187-3200. (In Russ.) https://doi.org/10.18334/ce.17.9.119039, https://elibrary.ru/kmesfu
3. Safonova V. (2014). Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Language and Culture*, no. 1, pp. 109-126. https://elibrary.ru/toenhr
4. Cook D.A. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, vol. 50, no. 10, pp. 997-1014. http://dx.doi.org/10.1111/medu.13074
5. Molloy L.E., Gest S.D., Rulison K.L. (2011). Peer influences on academic motivation: exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 31, no. 1, pp. 13-40. http://dx.doi.org/10.1177/0272431610384487
6. Attle S., Baker B. (2007). Cooperative learning in a competitive environment: classroom applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 19, no. 1, pp. 77-83.
7. Abramova I.E., Shishmolina E.P., Anan'ina A.V. (2018). Advantages of authentic assessment over traditional assessment while teaching English to university students majoring in non-linguistic subjects. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, vol. 7, no. 4 (25), pp. 287-293. (In Russ.) https://doi.org/10.24411/2309-4370-2018-14301, https://elibrary.ru/yppgol
8. Baronenko E.A., Raisvikh Yu.A., Skorobrenko I.A. (2020). The synthesis of traditional and non-traditional forms of control as a factor of increasing the efficiency of the process of teaching foreign languages. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, vol. 5, no. 158, pp. 7-24. (In Russ.) https://doi.org/10.25588/CSPU.2020.158.5.001, https://elibrary.ru/gjatmc
9. Stepanova N.A. (2021). Some theoretical issues of assessment in modern stage of foreign language teaching development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 190, pp. 53-59. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-53-59, https://elibrary.ru/gexxrq
10. Abramova I.E., Shishmolina E.P. (2020). The formation of students' self-organisation and self-assessment skills in a competitive foreign learning environment: case study. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 22, no. 10, pp. 161-185. (In Russ.) https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-161-185, https://elibrary.ru/dmefgx
11. Krupnova N.A., Morozov D.L. (2014). On the problem of monitoring auditive exercises. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 2 (26), pp. 118-122. (In Russ.) https://elibrary.ru/shdyfh
12. Chen C.W. (2019). Guided listening with listening journals and curated materials: a metacognitive approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 13, no. 2, pp. 133-146. https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1381104

13. Kwon S.K., Yu G. (2023). Investigating differences in test-takers' use of cognitive and metacognitive strategies in audio-only and video-based listening comprehension test. *System*, vol. 114, p. 103017. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103017
14. Osipenko L., Guseva V. (2023). Place and role of visualization among the modern methodological tools of higher education process. *Education and Information Technologies*, vol. 28, pp. 3667-3680. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11310-2
15. Izotova N.V., Buglaeva E.Yu. (2015). The system of means of visualization in foreign language teaching. *Vestnik BGU = The Bryansk State University Herald*, no. 2, pp. 70-74. (In Russ.) https://elibrary.ru/uyymof
16. Kreer M.Ya., Pilipchuk E.D. (2018). Applying infographics in teaching foreign language for students of economic departments and its effectiveness. *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 7, no. 3 (24), pp. 131-135. (In Russ.) https://elibrary.ru/ybczdn
17. Alikina E.V., Rapakova T.B. (2019). Infographic competence development in students of a military higher education institution at foreign language classes in the context of research activities. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, no. 1, pp. 147-157. https://doi.org/10.15593/2224-9389%2F2018.4.12, https://elibrary.ru/qxjrfo
18. Hanna J. Visualization (2020). While Reading: A Review of the Comprehension Strategy. *The Oklahoma English Journal*, pp. 40-43.
19. Vílchez-Román C., Sanguinetti S., Mauricio-Salas M. (2021). Applied bibliometrics and information visualization for decision-making processes in higher education institutions. *Library Hi Tech*, vol. 39, no. 1, pp. 263-283. https://doi.org/10.1108/LHT-10-2019-0209, https://elibrary.ru/avtbna
20. Tkacheva I.A., Yakovleva L.V., Vasilenko V.A. (2021). Using video films as a way to improve the cognitive activity of students in teaching listening. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tekhnologii upravleniya i ehkonomiki = Uchenye Zapiski Saint Petersburg University of Management Technologies and Economic*s, no. 1 (73), pp. 5-13. (In Russ.) https://elibrary.ru/qtjbht
21. Monica E., Izzah L. (2023). The Effectiveness of Ledp Application on students' Listening Com-prehension. *Modality Journal: International Journal of Linguistics and Literature*, vol. 3, no. 2, pp. 118-124. https://doi.org/10.30983/mj.v3i2.6874, https://elibrary.ru/zccjfh
22. Silvi N.I., Nurjati N. (2023). The effect of using spotify application on EFL listening achievement of senior high school student. *Scripta*, vol. 10, no. 1, pp. 166-174. https://doi.org/10.37729/scripta.v10i1.3164

Информация об авторе

Абрамова Ирина Евгеньевна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-1263-3599
Scopus ID: 57196033884
ResearcherID: G-7039-2019
lapucherabr@gmail.com

Поступила в редакцию 10.05.2024
Получена после доработки 24.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Irina E. Abramova, Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages for Humanities Department, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-1263-3599
Scopus ID: 57196033884
ResearcherID: G-7039-2019
lapucherabr@gmail.com

Received 10.05.2024
Revised 24.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.111.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1194-1207

Check for updates

Обучение студентов написанию письменных работ на основе практики с инструментами генеративного искусственного интеллекта

Олег Николаевич Хаустов, Татьяна Юрьевна Тормышова, Наталья Игоревна Суханова
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»
398042, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Московская, 30
*Адрес для переписки: nataljasukhanova2009@yandex.ru

Актуальность. В настоящее время все больше и больше инструментов генеративного искусственного интеллекта (ИИ) начинают использоваться в обучении иностранному языку в целом и письменной речи на иностранном языке в частности. Отличительная особенность генеративного ИИ заключается в его способности предоставлять пользователю оценочную обратную связь, на основе которой обучающиеся могут подкорректировать и доработать свои письменные творческие работы. Некоторые ученые в своих работах утверждали о необходимости включения этапов учебного внеаудиторного взаимодействия обучающихся с инструментами генеративного ИИ в традиционные методики обучения, используя их лингводидактический потенциал в корректировке черновых версий работ. Вместе с тем проверка эффективности подобных методик обучения не всегда выступала предметом исследования ученых. Цель исследования – разработать методику обучения студентов письменной речи на иностранном языке, включающую их внеаудиторное взаимодействие с одним из инструментов генеративного искусственного интеллекта, предоставляющего оценочную обратную связь, а также проверить ее эффективность в ходе экспериментального обучения.
Материалы и методы. В исследовании приняли участие обучающиеся 2 курса специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение» ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет». Участники контрольной группы (N = 25) обучались по традиционной методике обучения письменной речи на иностранном языке, не предполагающей использование инструментов генеративного ИИ. Участники экспериментальной группы (N = 25) использовали авторскую методику, подразумевающую их внеаудиторное взаимодействие с одним из инструментов генеративного ИИ (ChatGPT 4.0, Criterion, YandexGPT). Аспектами контроля в исследовании выступали следующие умения письменной речи: а) написание делового письма; б) написание эссе контрастивно-сопоставительного характера; в) написание эссе аргументативного характера; г) написание рецензии на фильм или книгу. В качестве метода статистической обработки данных был применен t-критерий Стьюдента.
Результаты исследования. В ходе экспериментального обучения было доказано, что инновационная авторская методика обучения студентов письменной речи на иностранном языке, включающая внеаудиторное взаимодействие обучающихся с инструментами генеративного искусственного интеллекта, является более эффективной по сравнению с традиционной методикой обучения в развитии у студентов следующих умений письменной речи: написания

© Хаустов О.Н., Тормышова Т.Ю., Суханова Н.И., 2024

делового письма (t = 3,19 при p = 0,001), написания эссе контрастивно-сопоставительного характера (t = 3,19 при p = 0,002), написания эссе аргументативного характера (t = 2,28 при p = 0,001), написания рецензии на фильм или книгу (t = 2,46 при p = 0,001).
Выводы. Новизна проведенного исследования заключена в разработке поэтапной методики обучения студентов письменной речи на иностранном языке, включающей внеаудиторное взаимодействие обучающихся с одним из инструментов генеративного искусственного интеллекта (ChatGPT 4.0, Criterion, YandexGPT). На основе получаемой оценочной обратной связи от ИИ студенты дорабатывали черновые версии своих работ. Предлагаемая методика может использоваться в обучении учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке в средней школе и вузе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, автоматизированный контроль, обучение письменной речи, ChatGPT 4.0, Criterion, YandexGPT

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Хаустов О.Н., Тормышова Т.Ю., Суханова Н.И.* Обучение студентов написанию письменных работ на основе практики с инструментами генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1194-1207. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1194-1207

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1194-1207

Teaching students to write academic papers through the use of generative artificial intelligence tools

Oleg N. Khaustov, Tatyana Yu. Tormyshova, Natalia I. Sukhanova
Lipetsk State Technical University
30 Moskovskaya St., Lipetsk, 398042, Russian Federation
*Corresponding author: nataljasukhanova2009@yandex.ru

Importance. Currently, there is an increasing use of generative artificial intelligence (AI) tools in foreign languages teaching, particularly in writing. Generative AI stands out for its ability to provide users with evaluative feedback, which allows students to correct and improve their written work. Some scholars have argued for the inclusion of extracurricular interaction with generative AI in traditional teaching methods in order to utilize its linguistic and didactic potential for revising drafts. However, the effectiveness of these teaching methods has not always been a focus of scientific research. The purpose of the study is to devise a methodology for instructing students in writing in a foreign language, incorporating their extracurricular engagement with one of the instruments of generative AI, which provides feedback. Additionally, it aims to test the efficacy of this approach during experimental instruction.
Materials and Methods. The study involved second-year students of the specialty 45.05.01 “Translation and Translation Studies” of Lipetsk State Technical University. The participants of the control group (N = 25) are trained according to the traditional teaching method of writing in a foreign language, which does not involve the use of generative AI tools. The participants of the experimental group (N = 25) used the author’s methodology, which implies their extracurricular interaction with one of the tools of generative AI (ChatGPT 4.0, Criterion, YandexGPT). The aspects of control in the study are the following writing skills: a) writing a business letter; b) writing

an essay of a contrastive and comparative nature; c) writing an essay of an argumentative nature; d) writing a film or book review. The Student's *t*-test is used as a method of statistical data processing.

Results and Discussion. During the experimental training, it is proved that the innovative author's method of teaching students writing in a foreign language, including extracurricular interaction of students with generative artificial intelligence tools, is more effective than traditional teaching methods in developing students' writing skills: writing a business letter (t = 3.19 at p = 0.001), writing essays of a contrastive and comparative nature (t = 3.19 at p = 0.002), writing essays of an argumentative nature (t = 2.28 at p = 0.001), writing a film or book review (t = 2.46 at p = 0.001).

Conclusion. The novelty of the research lies in the development of a step-by-step methodology for teaching students writing in a foreign language, including extracurricular interaction of students with one of the generative artificial intelligence tools (ChatGPT 4.0, Criterion, YandexGPT). Based on the feedback they received from the AI, the students finalized draft versions of their work. The proposed methodology can be used in teaching students and students writing in a foreign language in secondary schools and universities.

Keywords: artificial intelligence, automated control, writing training, ChatGPT 4.0, Criterion, YandexGPT

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

Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Khaustov, O.N., Tormyshova, T.Yu., & Sukhanova, N.I (2024). Teaching students to write academic papers through the use of generative artificial intelligence tools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1194-1207. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1194-1207

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современные инструменты искусственного интеллекта, созданные и функционирующие на основе таких технологий, как машинное обучение (machine learning), базы данных (big data) и естественный язык (natural language processing), обладают внушительным педагогическим потенциалом, позволяющим широко использовать их в методике обучения иностранным языкам. С появлением обновленной версии нейросети ChatGPT весной 2023 г. большое внимание ученых в области методики преподавания иностранных языков и учителей средних школ и преподавателей вузов стало обращено к тем дополнительным возможностям, которые нейросеть ChatGPT и многие другие инструменты искусственного интеллекта способны предоставить педагогам и обучающимся в процессе преподавания иностранного языка. В своей обзорной статье на основе анализа большого корпуса методических работ отечественных и зарубежных исследователей П.В. Сысоев выделяет основные векторы методических исследований в области интеграции искусственного интеллекта в обучение иностранному языку и определяет перспективы дальнейших исследований [1]. Среди них ученый определяет разработку частных методик обучения аспектам иностранного языка или видам иноязычной речевой деятельности посредством взаимодействия учащихся или студентов с конкретными инструментами искусственного интеллекта.

Обучение письменной речи на иностранном языке традиционно вызывает наибольшие трудности у обучающихся. Как свидетельствуют исследования Дж. Парк [2] и М. Гуфрон и Ф. Росийда [3], связано это одновременно с несколькими факторами. Во-первых, обучение написанию письменных работ, их проверка преподавателем и последующий анализ ошибок обучающимися по объективным причинам являются трудоемкими и затратными по времени видами дея-

тельности. В условиях постоянного сокращения учебной аудиторной нагрузки преподаватель не в состоянии уделить должное внимание каждому конкретному обучающемуся. Во-вторых, находясь вне аутентичной языковой среды и не используя иностранный язык для межличностного или профессионального общения вне учебной среды, учащиеся и студенты нередко не обладают мотивацией к овладению умениями письменной речи на иностранном языке.

Интеграция технологий генеративного искусственного интеллекта в обучение иноязычной письменной речи позволяет во многом решить многие вопросы. Изучение ряда работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, использование инструментов генеративного искусственного интеллекта значительно сокращает время проверки работ. Во-вторых, как свидетельствуют исследования Х.С. Кима, Й Ча и Н.Й. Кима [4] и Е. Харыанто и Р. Али [5], взаимодействие обучающихся с инструментами генеративного ИИ в процессе подготовки заданий снижает боязнь совершить ошибку. В-третьих, как утверждают в своей работе В.А. Буров и Н.В. Попова [6], использование приемов геймификации при работе с новыми информационными технологиями влияет на повышение мотивации изучать иностранный язык.

В методической литературе последних лет появилось достаточно много работ, посвященных разработке методик использования отдельных инструментов генеративного искусственного интеллекта в обучении конкретным иноязычным письменным речевым умениям. В частности, предметом исследования в работе П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [7] выступает развитие умений написания творческих работ на основе взаимодействия студентов с ChatGPT 4.0, Т.Ю. Тормышовой, Т.Ю. Рязанцевой, Н.И. Сухановой [8] и А.А. Прибытковой, Т.Ю. Тормышовой и О.Н. Хаустова [9] – развитие умений написания эссе на основе использования системы автоматизированной оценки Criterion, И. Перданы и М. Фариды [10], Дж. Дембсей [11], К. Дайавалана и А. Разали [12] – развитие умений написания эссе с использование обратной связи от платформы Grammarly, М. Манапа, Н. Рамли, А. Кассима [13] – обучение письменной речи студентов с использованием платформы PaperRater.com, А.А. Коренева [14] и П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [15; 16] – разработка поэтапных методик обучения студентов письменной речи на основе анализа оценочной обратной связи от ChatGPT 4.0. В данных и многих других исследованиях ученые рассматривали конкретные частные вопросы использования определенных инструментов генеративного искусственного интеллекта в обучении учащихся или студентов конкретным речевым умениям письменной речи.

Цель исследования заключается в разработке методики обучения студентов письменной речи на иностранном языке, включающей их внеаудиторное взаимодействие с одним из инструментов генеративного искусственного интеллекта, предоставляющего оценочную обратную связь, а также в проверке ее эффективности в ходе экспериментального обучения.

Обзор литературы

В исследовании, посвященном разработке матрицы инструментов генеративного искусственного интеллекта, П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева и Д.О. Сорокин выделяют основные инструменты, которые наиболее полно и качественно на современном этапе способны предоставить учащимся и студентам оценочную обратную связь относительно содержания, структуры и языкового оформления творческих письменных работ [17]. К таким инструментам относятся: нейросети ChatGPT, YandexGPT, GigaChat и специализированные платформы Grammarly, PaperRater, Pigai, Criterion. В табл. 1 представлен обзор методических работ, раскрывающих лингводидактический потенциал инструментов генеративного ИИ в обучении учащихся и студентов письменной речи.

Изучение методических исследований, в которых ученые раскрывали лингводидакти-

ческий потенциал инструментов генеративного ИИ в обучении учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке, позволило сформулировать следующие выводы.

1. В настоящее время существует несколько инструментов генеративного ИИ, которые практически одинаковые по своим возможностям в предоставлении обучающимся и преподавателю оценочной обратной связи и которые могут использоваться в обучении учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке. Часть из них находится в открытом доступе, часть – доступна по подписке. Все инструменты имеют разные, но дружеский для пользователя интерфейс. В любом случае у обучающихся и преподавателей есть возможность выбора в пользу конкретного инструмента.

2. Следует отметить, что практически никто из исследователей не выделял отдельные умения письменной речи, которые можно развивать у обучающихся средствами инструментов генеративного ИИ. В качестве примеров авторы приводили лишь один обобщенный жанр письменной речи – эссе. Исключение составила работа П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [7], в которой исследователи выделили ограниченный перечень речевых умений. Это может объясняться тем, что на этапе первоначального использования инструментов генеративного ИИ ученым было интересно ответить на первый главный вопрос: сможет ли ИИ использоваться в обучении письменной речи в целом на примере конкретного жанра, которым выступил один из видов эссе. Совершенно очевидно, что на настоящем этапе изученности

Таблица 1

Методические работы, в которых описывались результаты обучения обучающихся и студентов иноязычной письменной речи на основе работы с инструментами генеративного искусственного интеллекта

Table 1

Methodological studies describing the results of teaching students foreign language writing based on the use of generative artificial intelligence tools

Авторы исследований	Инструмент генеративного ИИ	Детализация умений письменной речи	Уровень владения обучающимися иностранным языком	Выделение этапов обучения	Форма обучения
А. Пердана, М. Фарида [10]	Grammarly	–	B1-B2	–	смешанная
Дж. Парк [2],	Grammarly	–	B1-B2	–	смешанная
Дж.М. Дембси [11]	Grammarly	–	B1	–	смешанная
М. Гуфон и Ф.Роузийд [3]	Grammarly	–	B1-B2	–	смешанная
Н. Алмушарраф и Х. Алотаиби [18]	Grammarly	–	B1	–	смешанная
М.Р. Манапа, Н.Ф. Рамли, А.А.М. Кассима [13]	PaperRater	–	B1-B2	–	смешанная
Т.Ю. Тормышова, Т.Ю. Рязанцева, Н.И. Суханова [8]	Criterion	–	B2-C1	+	смешанная
А.А. Прибыткова, Т.Ю. Тормышова, О.Н. Хаустов [9]	Criterion	–	C1	+	смешанная
П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [7]	Нейросеть ChatGPT	+	B1-B2	+	смешанная
К. Гуо и Д. Ванг [19]	Нейросеть ChatGPT	–	B1	–	–
А. Мизумото и М. Егучи [20]	Нейросеть ChatGPT	–	B1	–	–

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

лингводидактического потенциала инструментов генеративного ИИ перед учеными будет стоять новая задача рассмотреть возможность развития целого перечня речевых умений письменной речи на основе разных инструментов генеративного ИИ. Примером таких исследований может выступать работа П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [21], в которой ученые рассмотрели возможность развития умений иноязычного общения посредством чат-бота Replica.

3. Авторы всех рассмотренных публикаций проводили исследования с учащимися и студентами, владеющими иностранным языком на уровне B1-B2. Безусловно, это достаточно «благодатная» аудитория обучающихся, с которыми можно развивать целый спектр речевых умений на основе инструментов генеративного ИИ. Вместе с тем методическую ценность также будут представлять исследования, посвященные изучению возможности развития речевых умений у обучающихся разного возраста на уровнях A1-A2.

4. Практически никто из исследователей не ставил своей задачей выделить и описать конкретные этапы обучения письменной речи обучающихся на основе инструментов генеративного ИИ. Исключение составили работы П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [7] (2024), Т.Ю. Тормышовой, Т.Ю. Рязанцевой и Н.И. Сухановой [8], А.А. Прибытковой, Т.Ю. Тормышовой, О.Н. Хаустова [9]. В данных работах ученые предложили авторские алгоритмы обучения, состоящие из нескольких последовательных этапов. Причем все исследователи отметили, что внеаудиторное взаимодействие обучающихся с инструментами генеративного ИИ должно быть неотъемлемой частью общей методики обучения. Кроме того, результаты внеаудиторной практики учащихся или студентов с генеративным ИИ в виде распечаток учебного дискурса должны обсуждаться обучающимися в малых группах на аудиторном занятии.

5. Все авторы, предлагающие методики обучения учащихся и студентов письменной речи на основе одного из инструментов генеративного ИИ, выделяют смешанный формат обучения, в рамках которого практика обучающихся с генеративным ИИ проходила во внеаудитороное время. Исключение составили работы К. Гуо и Д. Ванга [19] и А. Мизумото и М. Егучи [20] в связи с тем, что предметом изучения в исследованиях авторов выступало сравнение возможностей преподавателя и инструмента генеративного ИИ в оценке письменных работ обучающихся.

Один из ключевых вопросов интеграции инструментов генеративного ИИ в обучение письменной речи на иностранном языке связан с определением этапов обучения и их последовательностью. В данном исследовании, опираясь на наш предшествующий опыт по разработке поэтапной методики обучения студентов письменной речи на иностранном языке на основе системы автоматизированной оценки работ Criterion, мы предлагаем использовать методику, состоящую из 10 последовательных этапов [8; 9]. На первом этапе преподаватель объясняет студентам структуру письменной работы конкретного жанра (письма, различных видов эссе, резюме и т. п.). Студенты обучаются написанию фрагментов работы (или целой работы). На втором этапе преподаватель объясняет студентам цели и задачи проектной работы по внеаудиторной практике с инструментами генеративного ИИ, временные рамки выполнения работы и ожидаемый результат. На третьем этапе преподаватель и студенты обсуждают вопросы соблюдения правил авторской этики при работе с генеративным ИИ [22]. На четвертом этапе студенты знакомятся с платформами инструментов генеративного ИИ и получают образцы промптов для ИИ в соответствии с критериями оценки письменных работ. На пятом этапе студенты работают над написанием черновых вариантов письменных работ по обозначенным темам. На шестом этапе студенты загружают написанные работы на платформы инструментов ИИ и получают оценочную обратную связь, содержащую рекомендации по изменению работ. На седьмом этапе студенты изучают полученную обратную связь от генеративного ИИ и вносят необходимые, на

их взгляд, изменения. На восьмом этапе студенты заново загружают на платформу инструмента ИИ обновленный вариант письменной работы с целью повторного получения обратной связи. При необходимости данный этап может повторяться несколько раз. На девятом этапе на аудиторном занятии студенты в малых группах обсуждают, какие рекомендации по корректировке письменных работ предложил генеративный ИИ, с чем они согласились, а с чем – нет. На десятом этапе преподаватель выборочно проверяет эссе студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Предлагаемая методика обучения студентов письменной речи на иностранном языке на основе инструментов генеративного ИИ была подвержена проверке в ходе экспериментального обучения на базе Липецкого государственного технического университета во втором семестре 2023/2024 учебного года. В эксперименте приняли участие обучающиеся 2 курса специальности 45.05.01 «Перевод и переводоведение». В контрольной группе (КГ) (N = 25) обучение проходило по традиционной методике обучения письменной речи, не предполагающей взаимодействие студентов с инструментами генеративного ИИ. В экспериментальной группе (ЭГ) (N = 25) – на основе авторской методики, состоящей из 10 последовательных этапов и предполагающей внеаудиторную работу студентов с одним из инструментов генеративного ИИ. Такими инструментами выступили ChatGPT, GigaChat, YandexGPT, PaperRater и Criterion. Некоторые инструменты были доступны по подписке, некоторые в открытом доступе. Обучение в обеих группах проходило по пособию: Evans V., Edwards L. Upstream (Advanced C1). Express Publishing, 2014. В центре внимания исследования было развитие у студентов таких умений письменной речи на иностранном языке, как:

– умение написания делового письма;
– умение написания эссе контрастивно-сопоставительного характера;
– умение написания эссе аргументативного характера;
– умение написания рецензии на фильм или книгу.

Экспериментальное обучение проводилось в три последовательных этапа. **На констатирующем этапе** студентам было дано задание выполнить тест, включающий написание делового письма, эссе контрастивно-сопоставительного характера, эссе аргументативного характера и рецензию на любимый фильм. Оценка письменных работ проводилась по следующим критериям: 1) содержание, 2) структура и 3) языковое оформление работы. Индивидуальные оценки по всем трем критериям суммировались в одну путем расчета среднего арифметического значения.

На формирующем этапе студенты экспериментальной группы обучались по авторской методике обучения, состоящей из 10 последовательных этапов и сочетающей аудиторную работу студентов с учебной практикой с инструментами генеративного ИИ, а студенты контрольной группы – по традиционной методике. В табл. 2 представлено тематическое содержание курса, содержание обучения письменной речи и используемые инструменты генеративного ИИ.

У студентов был выбор, какой инструмент генеративного ИИ использовать. Предварительно у них был опыт по использованию всех трех перечисленных инструментов.

На контрольном этапе студентам было дано задание выполнить тот же тест, включающий в себя написание четырех письменных работ. Тематика письменных работ контрольного этапа отличалась от тематики работ, выполненных на контрольном этапе исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты срезов на констатирующем и контрольном этапах в КГ и ЭГ были обработаны на основе ПО SPSS Statistics. Для проведения статистического сравнения данных был выбран t-критерий Стьюдента, так как именно этот метод позволяет определить ста-

тистическую значимость или ее отсутствие между сопоставляемыми выборками данных. Результаты статистической обработки результатов тестов представлены в табл. 3–5.

Обсуждение результатов

Результаты статистического анализа данных, приведенные в табл. 3, показывают, что к моменту участия в экспериментальном обучении студенты КГ и ЭГ владели контролируемыми в ходе исследования умениями письменной речи на одинаковом уровне (умение написания делового письма: $t = 1{,}71$ при $p = 0{,}16$; умение написания эссе контрастивно-сопоставительного характера: $t = 1{,}45$ при $p = 0{,}08$; умение написания эссе аргументативного характера $t = 1{,}44$ при $p = 0{,}08$; умение написания рецензии на фильм или книгу: $t = 1{,}44$ при $p = 0{,}08$). Сопоставление результатов контрольного теста в КГ и ЭГ не выявило значимости в различиях между двумя выборками – $p > 0{,}05$.

Таблица 2

Тематическое содержание, содержание обучения письменной речи и используемые инструменты генеративного ИИ

Table 2

Thematic content, the content of writing instruction and the generative AI tools used

Тема	Содержание обучения письменной речи	Инструменты генеративного ИИ
A job well done	– деловое письмо; – аргументативное эссе	– ChatGPT; – YandexGPT; – Criterion
Fit for life	– аргументативное эссе; – контрастивно-сопоставительное эссе	
The image business	– аргументативное эссе; – контрастивно-сопоставительное эссе	
Life and learn	– аргументативное эссе; – контрастивно-сопоставительное эссе; – рецензия на фильм или книгу	
Shop around	– контрастивно-сопоставительное эссе; – рецензия на фильм или книгу	

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

Таблица 3

Данные среза на констатирующем этапе в КГ и ЭГ

Table 3

The data from the slice at the ascertainment stage in control group and experimental group

Умения письменной речи	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	*t*-критерий	*p*-значение
Написание делового письма	3,5	3,54	1,71	0,16*
Написание эссе контрастивно-сопоставительного характера	3,58	3,66	1,45	0,08*
Написание эссе аргументативного характера	3,45	3,54	1,44	0,08*
Написание рецензии на фильм или книгу	4,25	4,41	1,44	0,08*

Примечание. * – $p > 0{,}05$.

Источник: рассчитано авторами.
Source: calculated by the authors.

Таблица 4

Сравнение данных срезов на констатирующем и контрольном этапах в КГ и ЭГ

Table 4

Data comparison of sections at the ascertaining and control stages in control group and experimental group

Умения письменной речи	КГ		ЭГ	
	t-критерий	*p*-значение	*t*-критерий	*p*-значение
Написание делового письма	5,37	0,0001**	8,10	0,0001**
Написание эссе контрастивно-сопоставительного характера	5,39	0,0001**	8,12	0,0001**
Написание эссе аргументативного характера	5,78	0,0001**	7,39	0,0001**
Написание рецензии на фильм или книгу	4,41	0,0001**	4,89	0,0001**

Примечание. ** – $p \leq 0{,}05$.

Источник: рассчитано авторами.
Source: calculated by the authors.

Таблица 5

Данные среза на контрольном этапе в КГ и ЭГ

Table 5

The data from the slice at the control stage in control group and experimental group

Умения письменной речи	КГ среднее ($\overline{x}$)	ЭГ среднее ($\overline{x}$)	*t*-критерий	*p*-значение
Написание делового письма	4,29	4,66	3,19	0,001**
Написание эссе контрастивно-сопоставительного характера	4,37	4,75	3,19	0,002**
Написание эссе аргументативного характера	4,33	4,63	2,28	0,01**
Написание рецензии на фильм или книгу	4,70	4,91	2,46	0,01**

Примечание. ** – $p \leq 0{,}05$.

Источник: рассчитано авторами.
Source: calculated by the authors.

В процессе обучения студенты КГ развивали контролируемые умения письменной речи по традиционной методике, а участники ЭГ – по инновационной методике с использованием инструментов генеративного ИИ для внеаудиторной иноязычной практики. Результаты сравнения данных тестов на констатирующем и контрольном этапах в отдельных группах свидетельствуют о том, что оба метода обучения – традиционный и инновационный, с использованием инструментов генеративного ИИ, – оказались достаточно эффективными. Студенты КГ и ЭГ продемонстрировали статистически значимый прирост по развитию всех контролируемых умений (умение написания делового письма: КГ: $t = 5{,}37$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ: $t = 8{,}1$ при $p = 0{,}0001$; умение написания эссе контрастивно-сопоставительного характера: КГ: $t = 5{,}39$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ: $t = 8{,}12$ при $p = 0{,}0001$; умение написания эссе аргументативного характера: КГ: $t = 5{,}78$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ: $t = 7{,}39$ при $p = 0{,}0001$; умение написания рецензии на фильм или книгу: КГ: $t = 4{,}41$ при $p = 0{,}0001$; ЭГ: $t = 4{,}89$ при $p = 0{,}0001$).

Вместе с тем сравнение результатов контрольного среза в КГ и ЭГ между собой подтверждает эффективность авторской иннова-

ционной методики. По всем четырем умениям письменной речи результаты в ЭГ были значительно выше, чем в КГ (умение написания делового письма: $t = 3{,}19$ при $p = 0{,}001$; умение написания эссе контрастивно-сопоставительного характера: $t = 3{,}19$ при $p = 0{,}002$; умение написания эссе аргументативного характера $t = 2{,}28$ при $p = 0{,}001$; умение написания рецензии на фильм или книгу: $t = 2{,}46$ при $p = 0{,}001$). Полученные данные полностью соотносятся с результатами исследований, полученными некоторыми отечественными учеными. В частности, в своих исследованиях П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [7; 21], А.А. Прибыткова, Т.Ю. Тормышова, О.Н. Хаустов [9] пришли к выводам о том, что интеграция инструментов генеративного ИИ в процесс обучения видам речевой деятельности эффективно влияет на результативность обучения. Обучающиеся получают дополнительную мотивацию участвовать в учебной иноязычной практике с инструментом ИИ, и через практику совершенствуют языковые навыки и речевые умения.

Также хотелось бы обратить внимание еще на один интересный момент. Студенты КГ и ЭГ до участия в экспериментальном обучении относительно одинаково владели такими умениями письменной речи, как написание делового письма (КГ – $\overline{x} = 3{,}5$; ЭГ – $\overline{x} = 3{,}54$) и двух видов эссе (контрастивно-сопоставительного (КГ – $\overline{x} = 3{,}8$; ЭГ – $\overline{x} = 3{,}66$) и аргументативного (КГ – $\overline{x} = 3{,}45$; ЭГ – $\overline{x} = 3{,}54$). Это объясняется тем, что в средней школе развитию этих умений не всегда уделялось должное внимание, и в целом участники эксперимента не владели данными умениями. Несколько по-иному обстоит дело с умением написания отзыва или рецензии на любимый фильм или книгу. До начала участия в эксперименте студенты КГ и ЭГ выполнили задание на составление отзывов на достаточно высоком уровне (КГ – $\overline{x} = 4{,}25$; ЭГ – $\overline{x} = 4{,}41$). Это говорит о том, что, во-первых, студенты могли развить данное умение в процессе изучения иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Во-вторых, студенты могли перенести это умение из родного языка на иностранный язык, читая и оформляя отзывы в социальных сетях на повседневной основе.

ВЫВОДЫ

В ходе экспериментального обучения была доказана эффективность авторской инновационной методики обучения студентов письменной речи на иностранном языке, интегрирующей внеаудиторную практику с инструментами генеративного ИИ в традиционную методику обучения. Студенты экспериментальной группы на более высоком уровне, по сравнению с участниками контрольной группы, смогли развить такие умения письменной речи, как умение написания делового письма, умение написания эссе контрастивно-сопоставительного характера, умение написания эссе аргументативного характера, умение написания рецензии на фильм или книгу.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении лингводидактического потенциала современных инструментов генеративного ИИ и разработке новых методик обучения учащихся и студентов по индивидуальным траекториям.

Список источников

1. *Сысоев П.В.* Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 294-308. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308, https://elibrary.ru/cwzkhs
2. *Park J.* An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // Multimedia-Assisted Language Learning. 2019. Vol. 22. № 1. P. 112-131. https://doi.org/10. 15702/mall.2019.22.1.112
3. *Ghufron M.A., Rosyida F.* The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing // Lingua Cultura. 2018. Vol. 12. № 4. P. 395-403. https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582

4. *Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y.* Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. 2021. Vol. 21. P. 712-734. https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712 4
5. *Haryanto E., Ali R.* Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university // International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat. 2018. Vol. 1. № 1. P. 190-195.
6. *Буров В.А., Попова Н.В.* Современные методы внедрения структурной и содержательной геймификации в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 74-80. https://elibrary.ru/tlxvwr
7. *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
8. *Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И.* Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108, https://elibrary.ru/pdgnzr
9. *Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н.* Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 378-389. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389, https://elibrary.ru/aocibl
10. *Perdana I., Farida M.* Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL). 2019. Vol. 2. № 2. P. 67-76. https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332
11. *Dembsey J.M.* Closing the Grammarly® gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. The Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. № 1. P. 63-100.
12. *Jayavalan K., Razali A.B.* Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing // International Research Journal of Education and Sciences. 2018. Vol. 2. № 1. P. 1-6.
13. *Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M.* Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study // European Journal of English Language Teaching. 2019. Vol. 5. Issue 1. P. 146-162. https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784
14. *Коренев А.А.* Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 68-77. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5, https://elibrary.ru/hizddu
15. *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
16. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301, https://elibrary.ru/sphxkz
17. *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
18. *Almusharraf N., Alotaibi H.* An error-analysis study from an EFL writing context: human and automated essay scoring approaches // Technology, Knowledge and Learning. 2023. Vol. 28. P. 1015-1031. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09592-z
19. *Guo K., Wang D.* To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. Issue 7. P. 8435-8463. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0

20. *Mizumoto A., Eguchi M.* Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // Research Methods in Applied Linguistics. 2023. Vol. 2. Issue 2. Art. 100050. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050
21. *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
22. *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. (2024). The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 294-308. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308, https://elibrary.ru/cwzkhs
2. Park J. (2019). An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 112-131. https://doi.org/10. 15702/mall.2019.22.1.112
3. Ghufron M.A., Rosyida F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a foreign language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, vol. 12, no. 4, pp. 395-403. https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582
4. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, vol. 21, pp. 712-734. https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712 4
5. Haryanto E., Ali R. (2018). Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university. *International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat*, vol. 1, no. 1, pp. 190-195.
6. Burov V.A., Popova N.V. (2023). Modern methods of introducing structural and content gamification in the process of teaching a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 74-80. (In Russ.) https://elibrary.ru/tlxvwr
7. 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
8. Tormyshova T.Yu., Ryazantseva T.Yu., Sukhanova N.I. (2024). Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 99-108. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108, https://elibrary.ru/pdgnzr
9. Pribytkova A.A., Tormyshova T.Yu., Khaustov O.N. (2024). The use of the Criterion automated assessment system in teaching students of language specialties to write essays in a foreign language: the results of an experimental test. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 378-389. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-378-389, https://elibrary.ru/aocibl
10. Perdana I., Farida M. (2019). Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of* The role of Grammarly in assessing *English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL)*, vol. 2, no. 2, pp. 67-76. https://doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332
11. Dembsey J.M. (2017). Closing the Grammarly® gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. *The Writing Center Journal*, vol. 36, no. 1, pp. 63-100.
12. Jayavalan K., Razali A.B. (2018). Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing. *International Research Journal of Education and Sciences*, vol. 2, no. 1, pp. 1-6.

13. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. (2019). Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study. *European Journal of English Language Teaching*, vol. 5, issue 1, pp. 146-162. https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784
14. Korenev A.A. (2024). Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communicatio*n, no. 2, pp. 68-77. (In Russ.) https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5, https://elibrary.ru/hizddu
15. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method for teaching foreign language creative writing to students within the framework "learner – teacher – artificial intelligence". *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 38-54. (In Russ.) https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-3, https://elibrary.ru/ivcgto
16. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301, https://elibrary.ru/sphxkz
17. Sysoev 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
18. Almusharraf N., Alotaibi H. (2023). An error-analysis study from an EFL writing context: human and automated essay scoring approaches. *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 28, pp. 1015-1031. https://doi.org/10.1007/s10758-022-09592-z
19. Guo K., Wang D. (2024). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, vol. 29, issue 7, pp. 8435-8463. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0
20. Mizumoto A., Eguchi M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 2, issue 2, art. 100050. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050
21. 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
22. Sysoyev P.V. (2024). Ethics and AI-plagiarism in an academic environment: students' understanding of compliance with author's ethics and the problem of plagiarism in the process of interaction with generative artificial intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 2, pp. 31-53. (In Russ.) https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53, https://elibrary.ru/vtaiuo

Информация об авторах

Хаустов Олег Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0002-6947-4397
o.khaustov@mail.ru

Тормышова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0005-2435-7359
tatyanalip@list.ru

Information about the authors

Oleg N. Khaustov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0002-6947-4397
o.khaustov@mail.ru

Tatyana Yu. Tormyshova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0005-2435-7359
tatyanalip@list.ru

Суханова Наталья Игоревна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-6029-8206
nataljasukhanova2009@yandex.ru

Natalia I. Sukhanova, Cand. Sci. (Education), Senior Lecturer of Foreign Languages Department, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-6029-8206
nataljasukhanova2009@yandex.ru

Поступила в редакцию 01.08.2024
Одобрена после рецензирования 10.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Received 01.08.2024
Approved 10.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221

Check for updates

Координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств в иноязычной проектной деятельности в языковом вузе

Сергей Владимирович Мотов
Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
61801, США, Иллинойс, г. Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит
englishtambov@mail.ru

Актуальность. Распространившиеся в последнее десятилетие персональные цифровые устройства сегодня становятся неотъемлемым элементом социальной жизни, а вместе с ней и образовательного ее аспекта. При этом традиционно подобные устройства чаще воспринимаются как фактор, препятствующий учебе. Тем не менее расширяющийся функционал персональных цифровых устройств представляет ряд возможностей для оптимизации образовательного процесса. Цель исследования – обобщение существующего опыта обращения к персональным цифровым устройствам в контексте иноязычного курса и предложение ряда сценариев координирующего и компенсирующего использования таких устройств при реализации учебной проектной деятельности.
Материалы и методы. Данное исследование опирается на экспертный подход, позволяющий на основе анализа корпуса научных работ и с опорой на теоретические методы исследования, такие как систематизация, синтез, классификация и обобщение, осветить проблемы, не нашедшие должного решения среди представленных работ. В качестве материалов исследования были использованы труды отечественных и зарубежных специалистов в области методики иноязычного обучения и лингводидактики.
Результаты исследования. Проведенное изучение актуальных взглядов на проблематику использования персональных цифровых устройств в контексте вузовского иноязычного курса позволило идентифицировать продуктивные направления обращения к таким устройствам при реализации учебной проектной деятельности. Выделены сценарии координирующего и компенсирующего использования персональных цифровых устройств в рамках иноязычного курса. Определен ряд особенностей и форматов координирующей учебной интеракции при помощи персональных цифровых устройств. Выделены ремедиальный и комплементарный форматы компенсирующего использования персональных цифровых устройств при представлении учебных презентаций в рамках вузовского иноязычного курса.
Выводы. Несмотря на традиционно-настороженное отношение к персональным цифровым устройствам в контексте иноязычного занятия, существует ряд продуктивных сценариев их использования. Подобные сценарии относятся как к аудиторной, так и внеаудиторной учебной работе, каждая из которых является неотъемлемым элементом реализации проектной деятельности в рамках курса по иностранному языку. При рациональном и научно обоснованном использовании в контексте иноязычного курса персональные цифровые устройства позволяют компенсировать ряд ограничений технического характера, а кроме того, способ-

© Мотов С.В., 2024

ствуют облегчению мультимодальных и мультимедийных координационных взаимодействий между студентами, работающими над учебным проектом. В этом проявляется координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств при реализации иноязычной проектной деятельности в контексте языкового вуза.

Ключевые слова: иноязычное обучение, персональные цифровые устройства, мобильные устройства, проектная деятельность, презентация, коммуникативное обучение

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Мотов С.В.* Координирующий и компенсирующий характер использования персональных цифровых устройств в иноязычной проектной деятельности в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1208-1221. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221

Coordinative and communicative potential of using personal digital devices for foreign-language projects at a language university

Sergei V. Motov
University of Illinois (Urbana-Champaign)
707 South Mathews Street, Urbana, Illinois, 61801, United States of America
englishtambov@mail.ru

Importance. Personal digital devices, which have spread significantly over the last decade, are now becoming an integral element of social life, including its educational aspect. At the same time, traditionally such devices are more often perceived as a factor that impedes learning. However, the expanding functionality of personal digital devices presents a number of opportunities for optimizing the educational process. The purpose of the research is to summarize the existing experience in employing personal digital devices in the context of a foreign language course and to propose a number of scenarios for the coordinating and compensating use of such devices in the implementation of educational project activities.
Research Methods. This study is based on an expert approach, which allows, based on the analysis of the body of scientific works and relying on theoretical research methods, such as systematization, synthesis, classification and generalization, to highlight problems that have not found a proper solution among the presented works. The research materials were the works of domestic and foreign specialists in the field of foreign language teaching methods and linguodidactics.
Results and Discussion. The study of current views on the issues of using personal digital devices in the context of a university foreign language course made it possible to identify productive directions for turning to such devices when implementing educational project activities. Highlighted are scenarios of coordinating and compensating use of personal digital devices within the framework of a foreign language course. The research identifies a number of features and formats of coordinating educational interaction using personal digital devices. The research highlights remedial and complementary formats for the compensatory use of personal digital devices when presenting educational presentations within the framework of a university foreign language course.

Conclusions. Despite the traditionally wary attitude towards personal digital devices in the context of foreign language classes, there are a number of productive scenarios for their use. Such scenarios apply to both in-class and extracurricular educational work, each of which is an integral element of the implementation of project activities within the framework of a foreign language course. When used rationally and scientifically within a foreign language course, personal digital devices can compensate for a number of technical limitations, and in addition, help facilitate multimodal and multimedia coordination interactions between students working on an educational project. This reveals the coordinating and compensating nature of the use of personal digital devices when implementing foreign language project activities in the context of a language university.

Keywords: foreign language learning, personal digital devices, mobile devices, projects, presentations, communicative language teaching

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

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

For citation: Motov, S.V. (2024). Coordinative and communicative potential of using personal digital devices for foreign-language projects at a language university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1208-1221. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1208-1221

АКТУАЛЬНОСТЬ

При организации процесса иноязычного обучения в соответствии с требованиями времени необходимо учитывать трансформирующее влияние информационных технологий и сервисов на образовательную среду. Цифровая трансформация затрагивает не только общество и образовательную сферу в целом, но оказывает влияние и на особенности современного иноязычного обучения. Так, с одной стороны, мы имеем дело с изменяющейся интеракцией между педагогом и обучающимися. Исторически сложившийся формат взаимодействия, подразумевающий подобную интеракцию исключительно в стенах учебного заведения, сегодня движется в сторону пересмотра. Этому способствуют появляющиеся различные средства взаимодействия в цифровом пространстве, такие как мессенджеры, социальные сети и иные коммуникационные платформы. Несомненно, это лишь удобный инструментарий, различные аспекты которого могут по необходимости использоваться педагогами в зависимости от их преподавательского стиля, педагогической философии и особенностей взаимодействия с конкретной учебной группой.

В свою очередь, взаимодействие в цифровом пространстве подразумевает использование персональных цифровых устройств, оказывающихся неотъемлемым элементом существования в современном обществе. При этом в образовательном контексте отношение к подобным электронным устройствам традиционно неоднозначно. Они часто воспринимаются как нежелательная помеха в организации учебного процесса или как отвлекающий фактор на иноязычном занятии, негативно влияющий на его ход. Тем не менее, ряд современных исследований в области лингводидактики и методики иноязычного обучения предлагает различные пути продуктивного использования персональных цифровых устройств на уроке по иностранному языку. Цель исследования заключается в обобщении существующего опыта применения персональных цифровых устройств в рамках иноязычного курса и предложении сценариев координирующего и компенсирующего использования таких устройств с особым вниманием к использованию их в контексте проектной деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Данное исследование опирается на экспертный подход, позволяющий на основе анализа корпуса научных работ и с опорой на теоретические методы исследования, такие

как систематизация, синтез, классификация и обобщение, осветить проблемы, не нашедшие должного решения среди представленных работ. В качестве материалов исследования были использованы труды отечественных и зарубежных специалистов в области методики иноязычного обучения и лингводидактики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из значимых аспектов успешного иноязычного обучения оказывается скоординированное взаимодействие между педагогом и обучающимися, направленное на достижение поставленных образовательных целей и задач. Подобное взаимодействие как между преподавателем и студентами, так и среди студентов приобретает весомое значение при осуществлении проектной деятельности в рамках иноязычного курса. Особенности и сильные стороны метода проектов обстоятельно описаны в работах Е.С. Полат. Среди основных требований к использованию метода проектов исследователь выделяет:

1) наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы/задачи;

2) практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность учащихся;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);

5) использование исследовательских методов, предусматривающих следующую последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; обсуждение способов оформления конечных результатов; сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов и их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [1, с. 69].

При этом важно помнить о том, что проектная деятельность подразумевает комбинацию учебных взаимодействий как в пространстве аудитории, так и за ее пределами. Продуктивная самостоятельная работа студентов здесь оказывается важнейшим аспектом работы над проектом, во многом определяющим его успешность. Так, Е.С. Полат подчеркивает, что часто «проекты могут начинаться на уроке и далее продолжаться во внеурочное время до тех пор, пока не будут получены необходимые результаты. Защита проекта (его презентация) также проводится на уроке» [1, с. 103]. Поскольку Е.С. Полат говорит здесь в первую очередь о работе с проектами на школьном иноязычном уроке, применительно к языковому вузу ее наблюдения могут быть дополнены некоторым другими форматами. Хорошо известно, что возрастные и профессиональные особенности студентов вуза определяют более широкий спектр их деятельности, сопряженной с учебным процессом либо им обусловленной. Здесь можно выделить участие в разнообразных культурных событиях в стенах вуза и за его пределами, студенческих конференциях, симпозиумах и т. п. Иными словами, проектная деятельность в контексте высшего учебного заведения часто выходит за пределы собственно иноязычного занятия и языкового курса, что служит дополнительным мотивирующим фактором в работе над проектом. К примеру, итоговой частью проекта здесь может стать презентация на городском культурном вечере, выступление на студенческой научной конференции, создание обучающего веб-сайта, демонстрация иноязычного кинофильма с изготовленными студентами субтитрами и т. д. Таким образом, очевидна весьма широкая вариативность проектной деятельности в вузе.

Напомним, что, согласно типологии Е.С. Полат, по доминирующей в проекте деятельности выделяют проекты:

– исследовательские (эти проекты имеют структуру, приближенную к научному исследованию);

– творческие (в таких проектах совместная деятельность участников подчинена жанру конечного результата);

– ролевые, игровые (в них участники принимают на себя определенные роли в соответствии с характером и содержанием проекта);

– ознакомительно-ориентировочные или информационные (ориентированы на сбор информации о том или ином феномене);

– практико-ориентированные или прикладные (их особенностью оказывается изначально четко обозначенный результат) [1, с. 72-74].

Несмотря на такое многообразие, следует отметить, что в целом проектная работа способствует формированию у студентов как профессиональных, так и универсальных компетенций. Среди достоинств проектной деятельности в рамках дисциплины «иностранный язык» И.Е. Абрамова и Е.П. Шишмолина выделяют индивидуализацию обучения с учетом языковых и речевых потребностей обучающихся; стимулирование их познавательной мотивации; интенсификацию учебной деятельности студентов при сохранении их субъектности; адекватность реализации потенциала обучаемых; активный характер учения, способствующий формированию умений и навыков, лежащих в основе универсальных и профессиональных компетенций студентов [2, с. 78]. Поскольку, как отмечалось выше, в ряде случаев проектная работа подразумевает результаты, не ограничивающиеся собственно иноязычным курсом (к примеру, создание и публикация учебного сайта или группы в социальных сетях на иностранном языке по заданной тематике; создание и публикация видео на иностранном языке; подготовка и представление презентации на изучаемом языке на публичном мероприятии и т. д.), упомянутые преимущества возможно также дополнить и мотивирующим чувством удовлетворения студентов от осязаемых результатов проектной деятельности, выходящей за пределы стен учебного заведения.

При этом нельзя не обратить внимания на то, что в современных условиях проектная деятельность приобретает все большую зависимость от информационных технологий. С одной стороны, это позволяет облегчить координационные взаимодействия между участниками и сделать такое взаимодействие более гибким, а следовательно, потенциально более продуктивным. С другой стороны, сами проекты могут разрабатываться и осуществляться в цифровом пространстве. Ярким примером здесь служат разнообразные интернет-проекты, детально рассмотренные в работе П.В. Сысоева [3]. Исследователь обращает внимание на ключевую роль преподавателя применительно к интернет-проектам, поскольку успешность их реализации тесно связана с мониторинговой активностью самостоятельной работы обучающихся со стороны педагога [3, с. 53].

Здесь важно помнить, что реализация проектов требует и известного уровня компетенций участников, и достаточной технической оснащенности, позволяющей имплементировать задуманное. Значимая роль внеаудиторной работы над учебным проектом подразумевает дистанционный характер взаимодействия между студентами, работающими над проектом, с одной стороны, и мониторинг со стороны педагога – с другой [3, с. 21]. Однако здесь учащиеся нередко сталкиваются с трудностями объективного характера. Технологические решения и сервисы, которыми студенты могут пользоваться в пространстве университета, не всегда оказываются доступны вне его стен. Это, в свою очередь, может негативно сказаться на ходе работы над проектом, его сроках и эффективности решения поставленных задач. В зависимости от типа деятельности, подразумевающейся тем или иным проектом, подобные лимитирующие факторы могут носить ограниченный, значительный или критический характер.

Известным потенциалом, способствующим реализации проектной деятельности, обладают персональные цифровые устройства (смартфоны, планшеты, ноутбуки). С одной стороны, сегодня они оказываются важнейшим средством коммуникации и оперирования в цифровом пространстве, становясь применительно к работе над учебными про-

ектами важными факторами координации между участниками. Без подобной координации уже трудно представить успешную реализацию учебного проекта. При этом, как хорошо известно, групповая работа в контексте иноязычного курса подразумевает возможность и даже необходимость распределения ролей участников в группе [4, с. 39]. По мере выполнения проекта и в зависимости от формата взаимодействия (аудиторного, внеаудиторного, гибридного; синхронного, асинхронного, комбинированного) на разных этапах работы над проектом такое распределение ролей может изменяться. Это, в свою очередь, требует повышенной гибкости в координационных взаимодействиях, которые сегодня носят как мультимодальный, так и мультимедийный характер [5, с. 1185-1188].

Рассмотрим некоторые глобальные сильные стороны обращения к персональным цифровым устройствам в проектной деятельности. Использование здесь современных цифровых и коммуникативных технологий, подразумевающих обращение (или возможность обращения) к персональным цифровым устройствам, обладает координирующим и компенсирующим потенциалом. Так, **координирующий** потенциал персональных цифровых устройств, использованных в процессе учения, проявляется в возможности более гибкой организации учебной групповой интеракции, соответствующей требованиям индивидуализированного обучения. В рамках проектной деятельности преподаватель и учащиеся могут выбирать различные форматы взаимодействий, которые благодаря особенностям цифровой среды, в которой они происходят, носят мультимодальный характер. Напомним, что под **мультимодальностью** понимается возможность организации коммуникативного взаимодействия одновременно как в знаковой, так и в незнаковой среде. Иными словами, мультимодальность подразумевает возможность осуществления коммуникативного взаимодействия между учащимися не только вербальными средствами, но и невербальными, что обусловливает холистичность акта коммуникативной интеракции [5–7]. Таким образом, подобная учебная коммуникация в цифровом пространстве не просто уподобляется реальной речевой коммуникации, в которой вербальный аспект не отделен от невербального, но и предлагает дополнительные, параллельные инструменты коммуникативного взаимодействия [8; 9]. К примеру, цифровая конференция, созданная в сервисе онлайн-телефонии, дополняется текстовым чатом в самой конференции, а также сообщениями в мессенджерах студентов. Более того, подобное взаимодействие может носить и **мультимедийный** (в изначальном значении этого слова) характер, то есть осуществляться в нескольких средах [5, с. 1188; 10, p. 24; 11, p. 27-28]. Примером сказанному может служить работа над учебным проектом, когда в комплексном синхронно-асинхронном взаимодействии часть студентов работают в едином физическом пространстве и посредством видеотелефонии взаимодействуют с другими участниками группы, присутствующими удаленно, а также используют информацию от студентов, участвующих в том или ином этапе разработки учебного проекта в асинхронном формате. Приведенные примеры демонстрируют усложненный характер коммуникативного учебного взаимодействия, обусловленный цифровой трансформацией современного общества и учебного пространства.

Кроме этого, подобное использование персональных цифровых устройств здесь подразумевает преодоление объективных ограничений пространственного, темпорального, технологического и технического характера, которые могут оказаться сдерживающими факторами, не позволяющими полноценно использовать современные технологии в отвечающем требованиям времени иноязычном обучении [11–13]. В этом проявляется **компенсирующий** потенциал цифровых устройств. Компенсирующий характер их использования в пространстве учебной аудитории оказывается наиболее очевидным в условиях, когда в силу тех или иных причин аудитория не может быть укомплектова-

на достаточным количеством технических средств, которые могли бы быть использованы в ходе образовательного процесса. В ряде сценариев персональные цифровые устройства могут нивелировать эту проблему и заменить отсутствующее техническое устройство (проектор с подключенным к нему компьютером, цифровой телевизор или дисплей и т. д.). Более подробно некоторые сценарии компенсирующего использования персональных цифровых устройств на иноязычном занятии будут приведены ниже.

Для детального рассмотрения особенностей координирующего и компенсирующего потенциала персональных цифровых устройств в современном иноязычном обучении обратимся к показательным сценариям их использования в проектной деятельности: совместной работы над реферированием и анализом аутентичных иноязычных текстов и групповой работы над презентацией. Здесь следует отметить, что указанные сценарии могут относиться как к разным проектам, так и быть элементами единого проекта. Остановимся на каждом из рассматриваемых сценариев более подробно.

Важным элементом выполнения учебного проекта часто оказывается первоначальный сбор материала, предусматривающий работу над аутентичным иноязычным текстом, включая и научные тексты – статьи, главы из книг, рецензии и т. п. Подобная работа может осуществляться в различных цифровых сервисах, как специально разработанных для образовательных целей (например, Perusall), так и таковых, которые не имеют исключительно-образовательной ориентированности, но, тем не менее, позволяющих обеспечить удобную совместную работу над групповым или индивидуальным проектом или текстом на изучаемом языке как элементом проектной работы (многочисленные онлайн-сервисы, допускающие синхронную и асинхронную совместную работу с документами и учебными текстами в цифровом пространстве). Помимо прочих достоинств подобной организации взаимодействия в цифровой среде, решающего образовательные задачи, можно выделить студентоцентричность и гибкость. Студентоцентричность здесь проявляется в том, что диалог между преподавателем и студентами имеет более непосредственный характер, что согласуется с общими принципами коммуникативного обучения и в то же время способствует более эффективному решению образовательных задач [13, p. 67-69; 14]. Гибкость же манифестируется в том, что учащиеся оказываются менее ограничены пространственными и временны*ы*ми факторами. Кроме этого, опыт работы студентов с персональными цифровыми устройствами в учебном контексте приобретает для них персонализированный характер [15, p. 12]. Это, в свою очередь, позитивно сказывается на мотивации к выполнению задания, поскольку для учащихся собственный смартфон, планшет или ноутбук оказывается частью их персонального и персонализированного цифрового пространства. Отсюда проистекает уверенность и привычность в обращении с собственными цифровыми устройствами: студенты могут в большей степени сфокусироваться на непосредственном выполнении задания, а не сперва пытаться привыкнуть к особенностям устройства, не принадлежащего им (к примеру, публичного компьютера, установленного в учебной аудитории; планшета или ноутбука, принадлежащего учебному заведению и выдающегося в краткосрочное пользование, и т. п.). Описывая современные тенденции использования цифровых устройств в образовании, С. Хартл высказывает мысль, что сегодня эти устройства становятся одним из участников процесса обучения и его неотъемлемым элементом [16].

Кроме того, выполнение образовательных задач по совместному ознакомлению, комментированию и реферированию учебного текста на изучаемом языке может выполняться как в синхронном, так и в асинхронном формате. В первом случае преподаватель и студенты выбирают определенный временной промежуток, в который они совместно работают над учебным документом. Преподаватель может задавать вопросы (преиму-

щественно в письменном виде, комментируя те или иные аспекты текста), а студенты ищут ответы на них и вступают в общение друг с другом на изучаемом языке в цифровом пространстве. Следует подчеркнуть, что подобная коммуникация может быть как письменной, так и устной, синхронной или асинхронной, что проистекает из самих особенностей современных персональных цифровых устройств. Если речь идет о письменном коммуникативном взаимодействии на изучаемом языке для решения четко очерченной образовательной задачи, подразумевающей групповую работу в **синхронном** формате, работая с учебным документом или текстом, студенты имеют возможность задавать вопросы в письменной печатной форме и получать ответы как от одногруппников, так и, при необходимости, от преподавателя. Таким образом, здесь мы имеем дело с кооперативным характером учения, в которое оказывается вовлечен и педагог. При выборе такого формата появляется потенциал для выстраивания не только подчеркнуто-деловых взаимоотношений между преподавателем и студентами, но и более доверительных. Однако, несомненно, особенности взаимодействия с учебной группой во многом проистекают из педагогической философии и преподавательского стиля, поэтому в данном случае сам педагог имеет возможность задавать тон учебного взаимодействия.

Помимо синхронного формата, возможен и **асинхронный** формат, когда образовательные задачи решаются в удобное для учащихся время. Они могут задавать вопросы в письменной форме, а позже просматривать комментируемый текст и находить ответы на собственные комментарии и также комментировать вопросы или письменные реплики других студентов или преподавателя. Наконец, возможен и третий, **комбинированный** формат, когда черты синхронного и асинхронного формата учебного внеаудиторного взаимодействия комбинируется для достижения лучших образовательных результатов. Не секрет, что иноязычное обучение сегодня стремится к балансу между унификацией образовательного процесса и индивидуализацией опыта учения, который, в свою очередь, обладает потенциалом к повышению эффективности такого учения. При этом индивидуальные особенности студентов и их когнитивные стили в известной мере разнятся, что также необходимо принимать во внимание [7]. Учет этих весьма немаловажных факторов в проектировании учебных заданий, как представляется, способен благотворно сказаться на повышении качества иноязычного обучения и одновременно с этим способствовать улучшению индивидуального учебного опыта студентов.

Важным аспектом совместной работы над иноязычным текстом или документом в рамках проектной деятельности оказывается возможность ее осуществления во внеурочное время [17, p. 170]. Более того, весьма лимитированные временны*е* рамки аудиторного иноязычного занятия, а также ограниченное количество подобных занятий в структуре учебного курса предопределяют желательность выполнения групповой работы над аутентичным текстом именно вне аудиторного занятия. При этом здесь необходимо преодолеть сразу несколько ограничивающих факторов. Во-первых, по объективным причинам внеурочное время студентов не может быть строго регламентировано, как это происходит в случае аудиторных занятий. Это вызывает трудности организационного характера. Студентам, работающим в группе, бывает сложно скоординироваться и найти период времени, когда они могут совместно работать над проектом. По этой причине в организации групповой работы над учебным иноязычном текстом необходимо предусмотреть возможность ее реализации как в синхронном, так и в асинхронном формате. Во-вторых, актуальными здесь оказываются и пространственные ограничения. Если физическое пространство вуза и регламентированный график занятий становятся унифицирующими факторами учебной деятельности, то внеурочное время часто сопряжено с пространственной разъединенностью учащихся [18, p. 40-42]. Это, в свою очередь, предопре-

деляет желательность организации подобного учебного взаимодействия именно в цифровой среде, обладающей компенсаторным потенциалом с точки зрения нивелирования временны*х* и пространственных ограничений координационных взаимодействий студентов.

Наконец, препятствующим фактором в эффективной групповой работе в данном случае оказывается техническая неоднородность устройств, которыми пользуются студенты. Многие из учащихся имеют в своем распоряжении лишь смартфон и не обладают возможностью использовать персональный компьютер вне учебного пространства. Этот фактор также необходимо принимать во внимание при организации и координации внеаудиторных учебных взаимодействий студентов в их работе над иноязычными текстовыми материалами как элементе проектной деятельности. Тем не менее, само наличие у учащихся смартфонов в принципе позволяет организовать подобную учебную деятельность в цифровом пространстве с помощью унифицированного программного обеспечения (специально разработанного для реферирования и анализа текстов и документов или неспециализированных цифровых сервисов, подразумевающих подобную возможность).

При организации внеаудиторной учебной работы в рассмотренном случае не следует упускать из внимания значимости координирующей роли педагога [17, p. 175]. Преподаватель подбирает подходящую цифровую платформу, которая: а) пригодна для работы с разнообразными цифровыми устройствами студентов (смартфоны, планшеты, ноутбуки, персональные компьютеры); б) допускает синхронные и асинхронные взаимодействия; в) предусматривает возможность координирующего, модерирующего и контролирующего участия педагога в процессе работы над учебным текстом; г) позволяет сохранять результаты этой работы (к примеру, в виде комментариев, вопросов и уточняющих реплик студентов и преподавателя) и наглядно демонстрировать степень участия каждого из студентов в группе. Не следует забывать и о возможности (а в ряде случаев и необходимости) распределения ролей между участниками группы [4, с. 39]. Именно четко сформулированные задачи и критерии оценки, правильно подобранная цифровая платформа, предусмотренная возможность использования разнообразных персональных цифровых устройств, мониторинг хода работы и наглядное представление конкретных результатов оказываются залогом успешной и продуктивной групповой работы над аутентичными текстами и документами как важным элементом учебной проектной деятельности.

Если работа над реферированием и анализом аутентичных иноязычных текстов чаще относится к начальным или промежуточным этапам работы над учебным проектом, то представление его результатов в виде презентации, напротив, в большинстве случаев относится к ее завершающему этапу [1, с. 69; 19, с. 94]. Мультимедийная презентация традиционно широко используется в контексте иноязычного занятия, поскольку помимо прочего удачно сочетает в себе студентоцентричный характер работы, исследовательскую и поисковую компоненту, наглядность и доступность, а также лаконичность и дискуссионный потенциал. Для подобной работы аудитория должна быть оборудована цифровым проектором и экраном или достаточно крупным цифровым дисплеем, подключенным к компьютеру. При этом далеко не всегда особенности учебной аудитории позволяют обращаться к презентациям на иноязычных занятиях. Зачастую основным препятствием здесь служит техническая сторона вопроса – многие учебные пространства не укомплектованы или по объективным причинам не могут быть укомплектованы техническими средствами, необходимыми для обращения к презентациям. В подобной ситуации преподаватели нередко вынуждены отказываться от полноценной работы с презентациями в учебной аудитории или пользоваться менее полноценными альтернативами, такими как: 1) загрузка файла презентации в образовательную платформу без

фактического ее представления в классе; 2) запись презентационного выступления на видео и открытие доступа к видео студентам учебной группы; 3) представление презентаций в полностью дистанционном синхронном формате.

Меньшая эффективность организации подобной работы с презентациями обусловлена ограничениями самого формата их представления. В первом случае де-факто отсутствует устная компонента работы с презентацией, причем это касается как представляющих свою презентацию студентов, так и остальных обучающихся, участие которых традиционно подразумевается на завершающей фазе представления презентации, зарезервированной для дискуссионных вопросов и общего обсуждения. Во втором случае негативными аспектами оказываются значительно сниженная возможность учебной интеракции (студенты лишь реагируют на записанное и опубликованное видео презентации в секции комментариев или с помощью записи собственного видео с устным ответом), а также ориентированность такого формата на внеаудиторную дистанционную работу. Наконец, в третьем случае проблемными аспектами становятся все та же ориентированность на дистанционный формат взаимодействия, который зачастую негативно влияет на мотивацию студентов к участию в дискуссии.

Решение проблемы невозможности представления учебных презентаций в пространстве учебной аудитории ввиду недостаточной укомплектованности последней необходимыми техническими средствам может находиться в плоскости использования персональных цифровых устройств студентов. Ключевым аспектом здесь становится обращение к программному обеспечению, позволяющему организовывать электронные конференции (наиболее частый пример – сервис Zoom). Создав или запланировав подобную онлайн-конференцию, преподаватель заранее направляет студентам ссылку, которую они могли бы использовать для подключения. Студенты используют персональные цифровые устройства (смартфоны, планшеты, ноутбуки) для подключения к конференции во время аудиторного занятия. Тем самым создается параллельная цифровая учебная среда, в которой студенты могут представлять собственные презентации. С одной стороны, показ слайдов осуществляется в цифровом пространстве онлайн-конференции – студенты и преподаватель имеют возможность ознакомления со слайдами на экранах собственных цифровых устройств. С другой стороны, устная часть представления презентации осуществляется в традиционной форме, поскольку в условиях одновременного присутствия студентов и преподавателя в пространстве учебной аудитории обращение к цифровым каналам передачи звука и видео не требуется. Таким образом, здесь мы имеем дело с организацией гибридного образовательного пространства, сочетающего в себе присутствие студентов в аудитории и их вовлеченность в коммуникацию на изучаемом языке с демонстрацией необходимого сопровождающего визуального материала в цифровом пространстве, доступ к которому обеспечивается персональными цифровыми устройствами, подключенными к общей онлайн-конференции. В этом случае возможно говорить о **ремедиальном** формате использования персональных цифровых устройств студентов для организации работы с учебными презентациями. Этот формат подразумевает компенсирующий характер обращения к таким цифровым устройствам, поскольку нивелирует лимитирующий фактор ограниченной технической оборудованности учебной аудитории.

Помимо ремедиального формата возможен и **комплементарный** формат. Здесь персональные цифровые устройства используются не как средство преодоления технических ограничений в образовательном пространстве, но как дополнение к имеющемуся в аудитории техническому оборудованию, необходимому для работы с учебными презентациями. В данном случае персональные цифровые устройства позволяют индивидуализировать опыт студентов во взаимодейст-

вии с представляемыми слайдами. Здесь презентация представляется на экране или крупном дисплее, которым оборудована учебная аудитория, но студенты имеют возможность следить за слайдами и на экранах собственных устройств.

В целом следует отметить, что использование персональных цифровых устройств для работы с учебными презентациями в ремедиальном или комплементарном формате имеет несколько преимуществ. Помимо вышеупомянутой индивидуализации и привычности опыта взаимодействия с собственным устройством [8; 18], участие студентов, в данный момент не представляющих презентации, может быть более интерактивным. Вместо лишь одного пассивного слушания они имеют возможность использования собственных цифровых устройств для того, чтобы задавать релевантные вопросы в общий чат конференции или в письменной форме комментировать выступление, не нарушая хода представления презентации. Иными словами, здесь появляется возможность более активного участия всех присутствующих обучающихся на каждом этапе представления презентации. Кроме этого, гибридный характер организованного подобным образом занятия, где традиционное учебное взаимодействие в аудитории дополняется цифровым пространством, позволяет при необходимости давать возможность участия в дискуссии студентов или приглашенных гостей, по тем или иным причинам не могущих быть в физическом пространстве аудитории. Наконец, в условиях технической насыщенности учебной аудитории возможны проблемы технического характера или проблемы с подключением к аудиторному компьютеру, использующемуся для работы с проектором и презентациями. В этом случае создание онлайн-конференции с объединением персональных цифровых устройств учащихся может выступать своеобразным «запасным вариантом», позволяющим избежать срыва занятия из-за технических неполадок.

ВЫВОДЫ

Подводя итог сказанному, следует отметить, что хотя традиционно обращение студентов к собственным цифровым устройствам на уроке иностранного языка полагается скорее нежелательным фактором, отвлекающим от образовательного процесса [20, p. 318], существуют сценарии и продуктивного использования таких устройств. Подобные сценарии относятся как к аудиторной, так и внеаудиторной учебной работе, которые в случае проектной деятельности оказываются неотъемлемым элементом групповой работы. Здесь персональные цифровые устройства позволяют нивелировать ограничения технического характера, в чем проявляется компенсирующий характер обращения к ним. Кроме этого, они облегчают координацию между участниками работы над групповым проектом, что демонстрирует координирующий потенциал использования персональных устройств в учебной работе в контексте иноязычного вузовского курса.

Список источников

1. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2008. 270 с.
2. *Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.* Индивидуальные и групповые проекты на английском языке в вузе // Преподаватель XXI век. 2020. № 2. С. 74-84. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-2-74-84, https://www.elibrary.ru/kgbman
3. *Сысоев П.В.* Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2013. 264 с. https://www.elibrary.ru/rcnhfz
4. *Мотов С.В.* Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 35-45. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45, https://www.elibrary.ru/eycssd

5. *Мотов С.В.* Коммуникативный аспект лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1179-1193. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1179-1193, https://www.elibrary.ru/bwddjq
6. *Tolksdorf N.F., Mertens U.J.* Beyond words. Children's multimodal responses during word learning with a social robot // International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions. London; New York: Routledge Publ., 2021. P. 90-102. https://doi.org/10.4324/9780429321399
7. *Dressman M.* Multimodality and language learning // The Handbook of Informal Language Learning. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell Publ., 2020. P. 39-56. https://doi.org/10.1002/9781119472384
8. *Davis N.* Digital Technologies and Change in Education. The Arena Framework. New York; London: Routledge Publ., 2018. 174 p.
9. *Delcker J., Honal A., Ifenthaler D.* Mobile device usage in higher education // Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning. Cham, Switzerland: Springer Publ., 2018. P. 45-56. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73417-0
10. *McCarty S., Sato T., Obari H.* Implementing Mobile Language Learning Technologies in Japan. Singapore: Springer Publ., 2017. 97 p. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2451-1
11. *Miosga C.* Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media // International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions. London; New York: Routledge Publ., 2021. P. 27-49. https://doi.org/10.4324/9780429321399
12. *Wang C., Winstead L.* Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global Publ., 2016. 460 p. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0
13. *Nikolopoulou K.* Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications // Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open. Cham, Switzerland: Springer Publ., 2021. P. 67-80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9
14. *Longman D., Younie S.* A critical review of emerging pedagogical perspectives on mobile learning // Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open. Cham, Switzerland: Springer Publ., 2021. P. 67-80. P. 183-200. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9
15. *Cardullo V.M., Zygouris-Coe V.I., Wilson N.S.* The benefits and challenges of mobile and ubiquitous technology in education // Promoting active Learning through the Integration of Mobile and Ubiquitous Technologies. Hershey, PA: IGI Global Publ., 2015. P. 1-23. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6343-5
16. *Hartle S.* Developing blended learning materials // The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching. London; New York: Routledge Publ., 2022. P. 399-413. https://doi.org/10.4324/b22783
17. *Kukulska-Hulme A., Lee H.* Mobile Collaboration for language learning and cultural learning // The Handbook of Informal Language Learning. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell Publ., 2020. P. 169-180. https://doi.org/10.1002/9781119472384
18. *Warner J.* Adolescents' New Literacies with and through Mobile Phones. New York: Peter Lang Publ., 2017. 198 p. https://doi.org/10.3726/b11221
19. *Титова С.В.* Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 26. № 4. С. 85-102. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6, https://www.elibrary.ru/knnvse
20. *Liu H., Tao W., Cain W.* Investigating mobile assisted English foreign language learning and teaching in China: Issues, attitudes and perceptions // Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age. Hershey, PA: IGI Global Publ., 2016. P. 315-333. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0

References

1. Polat E.S. (2008). *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia*. Moscow, Akademiia Publ., 270 p. (In Russ.)
2. Abramova I.E., Shishmolina E.P. (2020). Individual and group projects in English at the university. *Prepodavatel XXI vek*, no. 2, pp. 74-84. (In Russ.) https://doi.org/10.31862/2073-9613-2020-2-74-84, https://www.elibrary.ru/kgbman

3. Sysoyev P.V. (2013). *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, Librokom Publ., 264 p. (In Russ.) https://www.elibrary.ru/rcnhfz
4. Motov S.V. (2021). Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 194, pp. 34-45 (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45, https://www.elibrary.ru/eycssd
5. Motov S.V. (2023). The communicative aspect of the linguocognitive approach to foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1179-1193 (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1179-1193, https://www.elibrary.ru/bwddjq
6. Tolksdorf N.F., Mertens U.J. (2021). Beyond words. Children's multimodal responses during word learning with a social robot. *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions*. London, New York, Routledge Publ., pp. 90-102. https://doi.org/10.4324/9780429321399
7. Dressman M. (2020). Multimodality and language learning. *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, New Jersey, Wiley Blackwell Publ., pp. 39-56. https://doi.org/10.1002/9781119472384
8. Davis N. (2018). *Digital Technologies and Change in Education. The Arena Framework*. New York, London, Routledge Publ., 174 p.
9. Delcker J., Honal A., Ifenthaler D. (2018). Mobile device usage in higher education. *Digital Technologies: Sustainable Innovations for Improving Teaching and Learning*. Cham, Switzerland, Springer Publ., pp. 45-56. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73417-0
10. McCarty S., Sato T., Obari H. (2017). *Implementing Mobile Language Learning Technologies in Japan*. Singapore, Springer Publ., 97 p. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2451-1
11. Miosga C. (2021). Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media. *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy. The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interactions*. London, New York, Routledge Publ., pp. 27-49. https://doi.org/10.4324/9780429321399
12. Wang C., Winstead L. (2016). *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA, IGI Global Publ., 460 p. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0
13. Nikolopoulou K. (2021). Mobile devices and mobile learning in Greek secondary education: Policy, empirical findings and implications. *Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open*. Cham, Switzerland, Springer Publ., pp. 67-80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9
14. Longman D., Younie S. (2021). A critical review of emerging pedagogical perspectives on mobile learning. *Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open*. Cham, Switzerland, Springer Publ., pp. 183-200. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9
15. Cardullo V.M., Zygouris-Coe V.I., Wilson N.S. (2015). The benefits and challenges of mobile and ubiquitous technology in education. *Promoting active Learning through the Integration of Mobile and Ubiquitous Technologies*. Hershey, PA, IGI Global Publ., pp. 1-23. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6343-5
16. Hartle S. (2022). Developing blended learning materials. *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. London, New York, Routledge Publ., pp. 399-413. https://doi.org/10.4324/b22783
17. Kukulska-Hulme A., Lee H. (2020). Mobile Collaboration for language learning and cultural learning. *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, New Jersey, Wiley Blackwell Publ., pp. 169-180. https://doi.org/10.1002/9781119472384
18. Warner J. (2017). *Adolescents' New Literacies with and through Mobile Phones*. New York, Peter Lang Publ., 198 p. https://doi.org/10.3726/b11221
19. Titova S.V. (2023). Hierarchy of modern theories, methods and approaches to teaching foreign languages. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 26, no. 4, pp. 85-102. (In Russ.). https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-4-6, https://www.elibrary.ru/knnvse
20. Liu H., Tao W., Cain W. (2016). Investigating mobile assisted English foreign language learning and teaching in China: Issues, attitudes and perceptions. *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA, IGI Global Publ., pp. 315-333. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0177-0

Информация об авторе

Мотов Сергей Владимирович, научный сотрудник кафедры славянских языков и литератур, Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн), г. Урбана, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки.
https://orcid.org/0000-0003-2897-5128
englishtambov@mail.ru

Поступила в редакцию 29.08.2024
Одобрена после рецензирования 07.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Sergei V. Motov, Research Scholar of Slavic Languages and Literatures Department, University of Illinois (Urbana-Champaign), Urbana, Illinois, United States of America.
https://orcid.org/0000-0003-2897-5128
englishtambov@mail.ru

Received 29.08.2024
Approved 07.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.1+004.8
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238

Check for updates

Модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта

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

Актуальность. Существующие эмпирические исследования в области интеграции технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку посвящены вопросам использования конкретной технологии в обучении видам речевой деятельности, преимущественно письму. Авторы отмечают широкий дидактический потенциал технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку и используют чат-боты, голосовые помощники, интеллектуальные обучающие системы, корпусные технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Однако анализ ряда исследований позволил сделать выводы о том, что до сих пор авторами не предпринималась попытка спроектировать единую модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта. Цель исследования – проектирование модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта.
Методы исследования. Проведение исследования связано с изучением контекста интеграции технологий искусственного интеллекта в языковое образование. Для достижения поставленной цели исследования использовались теоретические методы: изучение и анализ научных и научно-методических работ по проектированию методических моделей обучения иностранному языку с помощью современных технологий; эмпирические методы: опрос, наблюдение и описание результатов исследования; методы моделирования.
Определение понятий. Основными понятиями выступили «модель лингвометодической подготовки» и «компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта».
Результаты исследования. В структурном плане модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта представлена следующими компонентами: предпосылки (определение актуальности проектирования модели обучения), блок целеполагания (постановка целей и задач разработки методики обучения), теоретический блок (определение теоретической и методологической базы исследования), технологический блок (определение стратегий и методов обучения, отбор содержания обучения, выявление организационно-педагогических условий обучения, выбор оптимальных организационных форм обучения, определение педагогического инструментария), оценочно-результативный блок (разработка критериально-оценочного аппарата и прогноз ожидаемых результатов обучения).

© Евстигнеев М.Н., 2024

Выводы. На данном этапе предлагаемая модель отражает сущность развития ИИ-технологий и их применимость использования в обучении иностранному языку. Выделение искусственного интеллекта из средства обучения в отдельный субъект учебного процесса свидетельствует о том, что происходит смена парадигмы использования новых технологий в обучении. Технологии ИИ способны предоставлять качественную обратную связь, создавать дополнительные условия для языковой практики, брать на себя повседневные рутинные задачи и автоматизировать их, тем самым формируя способность обучающихся заниматься своим образованием и самообразованием на протяжении всей жизни. Полученные результаты исследования рекомендуется использовать в методике обучения иностранному языку, а также при разработке частных методик обучения иностранному языку с использованием ИИ-технологий.

Ключевые слова: модель обучения, лингвометодическая подготовка учителя иностранного языка, принципы обучения иностранному языку, технологии искусственного интеллекта, интеграция технологий искусственного интеллекта в образование

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор статьи является членом редакционной коллегии журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», но не имеет никакого отношения к решению опубликовать эту статью. Статья прошла принятую в журнале процедуру рецензирования. Об иных конфликтах интересов автор не заявлял.

Для цитирования: *Евстигнеев М.Н.* Модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1222-1238. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238

A model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies

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

Importance. Existing empirical research in the field of integration of artificial intelligence technology in foreign language teaching is devoted to the use of specific technology in teaching types of speech activity, mainly writing. The authors note the wide methodological potential of artificial intelligence technologies in foreign language teaching and use chatbots, voice assistants, intelligent learning systems, corpus technologies to form the foreign language communicative competence of students. However, the analysis of a number of studies has allowed us to conclude that so far the authors have not attempted to design a unified model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies. The purpose of this work is to design a model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies.

Research Methods. The present study is related to the study of the context of the integration of artificial intelligence technologies into language education. To achieve the set research goal, theoretical methods were used: the study and analysis of scientific and methodological works on the

design of methodological models of teaching a foreign language using modern technologies; empirical methods: survey, observation and description of research results; modeling methods
Definition of Concepts. The main concepts in this work are "the model of language and methodological pre-service teachers' training" and "the competence of a pre-service foreign language teacher in the field of using artificial intelligence technologies".
Results and Discussion. Structurally, the model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies is represented by the following components: prerequisites (determining the relevance of designing a learning model), a goal-setting block (setting goals and objectives for developing teaching methods), a theoretical block (determining the theoretical and methodological basis of research), a technological block (determining strategies and teaching methods, selection of the learning content, identification of organizational and pedagogical learning conditions, the choice of optimal organizational forms of learning, the definition of pedagogical tools), the evaluation and performance block (the development of a criterion-based assessment apparatus and the forecast of expected learning outcomes).
Conclusion. At this stage, the proposed model reflects the essence of the development of AI technologies and their applicability in a foreign language teaching. The separation of artificial intelligence from a means of learning into a separate subject of the educational process indicates that there is a paradigm shift in the use of new technologies in learning. AI technologies are able to provide high-quality feedback, create additional conditions for language practice, take on daily routine tasks and automate them, thereby shaping the ability of students to engage in their education and self-education throughout their lives. The obtained research results are recommended to be used in the methodology of teaching a foreign language, as well as in the development of private methods of teaching a foreign language using AI technologies.

Keywords: teaching model, language and methodological pre-service teachers' training, principles of a foreign language teaching, artificial intelligence technologies, integration of artificial intelligence technologies into education

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

Conflict of Interest. The author of this article–is a member of the journal's editorial board of Tambov University Review. Series: Humanities, but has nothing with decision to publish this article. The article passed the journal's peer review procedure. The authors declare no other conflicts of interest.

For citation: Evstigneev, M.N. (2024). A model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1222-1238. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238

АКТУАЛЬНОСТЬ

Широкое распространение технологий искусственного интеллекта в лингвистическом образовании и их повсеместное использование с целью решения различных учебных задач позволяет с уверенностью говорить о необходимости проведения качественных изменений в структуре образовательного процесса, методах управления информационно-образовательной средой и лингвометодической подготовки учителей иностранного языка, готовых и способных эффективно использовать новые технологии обучения в профессиональной деятельности. Учитывая тот факт, что интеграция технологий искусственного интеллекта в образование протекает с учетом национальной политики государства и нормативно-правовой базы, определяющей статус искусственного интеллекта, векторы его развития и сферы использования, то необходимо выделить следующие ключевые направления, имеющие актуальность для настоящего исследования: а) повышение эффективности системы образования и, соответственно, повышение качества предлагаемых образовательных услуг; б) повышение уровня компетенций педаго-

гических кадров в области искусственного интеллекта и уровня информированности обучающихся о технологиях искусственного интеллекта; в) создание индивидуальной образовательной траектории и персонализация учебных дисциплин; г) использование систем автоматизированной оценки учебных достижений обучающихся[1]. На первый взгляд, все перечисленные направления тесно взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены единой целью, но в то же время требуют дифференцированного рассмотрения и выявления особенностей работы по каждому направлению с учетом специфики конкретных инструментов искусственного интеллекта в рамках преподаваемых учебных дисциплин. В этой связи учеными ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина» на основе анализа ФГОС ВО по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») была разработана матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка [1]. Предлагаемая матрица инструментов искусственного интеллекта в дальнейшем направлена на разработку частных методик обучения иностранному языку, составляющих единую систему лингвометодической подготовки учителей.

Некоторые образовательные учреждения на современном этапе открыты к использованию технологий искусственного интеллекта и самостоятельно через локальные акты определяют сферы, возможности и ограничения для их использования, например при поиске дополнительного учебного материала, для подготовки к практическим занятиям, при составлении списка литературы по теме исследования, проверке письменных работ, переводе с одного языка на другой, подготовке выпускных квалификационных работ [2]. С точки зрения прагматики использования технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку учебный процесс становится более интенсивным и оптимизированным, прежде всего, за счет наличия полноценной обратной связи, о чем говорят одни из последних проведенных исследований. В частности, П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин в своей работе выделяют шесть видов обратной связи, получаемой от искусственного интеллекта: а) учебно-социальную; б) информационно-справочную; в) методическую; г) аналитическую; д) оценочную и е) условно-творческую [3]. В другом исследовании П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунов проводят сравнительный анализ обратной связи от преподавателя и искусственного интеллекта при оценке письменных работ обучающихся [4]. При этом авторы отмечают, что искусственный интеллект на современном этапе сравнялся по качеству обратной связи с преподавателем, а в некоторых случаях и значительно его превосходит. Тем не менее, существуют исследования, в которых отмечается несовершенство обратной связи, получаемой от искусственного интеллекта ввиду отсутствия эмоциональной составляющей или нехватки знаний и последующей генерации вымышленной информации по некоторым аспектам [5; 6]. Учитывая дискуссионный характер проведенных исследований, следует отметить, что использование технологий искусственного интеллекта в языковом образовании необходимо соотносить с формированием культуры непрерывного образования и адаптации к изменениям во внешней среде с учетом технологических достижений и нормативных требований [7].

Изучение научной и научно-методической литературы по теме исследования позволило выявить актуальные исследовательские направления: а) использование чатботов в обучении иностранному языку [8–10]; б) использование голосовых помощников в обучении иностранному языку [11; 12]; в) использование интеллектуальных обу-

[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: 21.06.2024).

чающих систем [13; 14]; г) использование корпусных технологий на основе искусственного интеллекта [15]; д) формирование компетенции педагога в области использования технологий искусственного интеллекта [16]. Однако анализ данных исследований позволил сделать выводы о том, что до сих пор авторами не предпринималась попытка спроектировать единую модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведение исследования связано с изучением контекста интеграции технологий искусственного интеллекта в языковое образование. Для достижения поставленной цели исследования использовались теоретические методы: изучение и анализ научных и научно-методических работ по проектированию методических моделей обучения иностранному языку с помощью современных технологий; эмпирические методы: опрос, наблюдение и описание результатов исследования; методы моделирования: анализ исходных данных (определение цели и задач, изучение текущего состояния системы образования), собственно проектирование модели (определение компонентного состава и создание структуры модели), разработка учебных материалов, интеграция конкретных технологий искусственного интеллекта в учебный процесс, проведение пилотного проекта, получение обратной связи, анализ и оценка результатов, корректирование модели, полноценное внедрение и масштабирование успешной модели в других учебных заведениях и на другие направления подготовки).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Проектирование новой методической модели обучения, как правило, обусловлено рядом факторов, определяющих качественные изменения в образовательной среде как следствие необратимого развития научно-технического прогресса. Стремительное развитие и распространение технологий ИИ отвечает одной из основных задач современного образования – *индивидуализации и персонализации обучения*. Благодаря такому подходу технологии ИИ предполагается рационально использовать для создания *индивидуального образовательного трека* с учетом потребностей обучающегося и комфортным для него стилем обучения. Появившиеся новые средства обучения и организационные формы проведения учебного процесса пользуются большой популярностью среди молодежи по всему миру: от интерактивных мобильных приложений до современных онлайн-платформ, задействующих в своей работе разнообразный спектр технологий ИИ (машинное обучение, обработку естественного языка, текст-майнинг, компьютерное зрение, виртуальную реальность и т. д.). Наряду с этим интеграция технологий ИИ требует также *пересмотра и адаптации традиционных методик обучения к быстро изменяющемуся миру*. Наконец повышение качества языкового образования напрямую зависит от профессионального развития педагогических кадров и, соответственно, уровня сформированности компетенции в области технологий ИИ. Под *компетенцией будущего учителя иностранного языка в области технологий ИИ* предлагается понимать *способность и готовность использовать технологии искусственного интеллекта для разработки частных методик обучения иностранному языку и реализации их на практике, а также обучать проектировать индивидуальный образовательный трек для реализации концепции образования на протяжении всей жизни* [16]. Появление новых ИКТ и ИИ-технологий постепенно расширяло содержание данных видов компетенций. В табл. 1 представлен генезис содержания ИКТ и ИИ-компетенции преподавателя иностранного языка.

Анализ материалов табл. 1 свидетельствует о том, что содержание ИИ-компетенции – это динамичный конструкт, который гибко изменяется в соответствии с социальным

Таблица 1

Генезис содержания компетенции педагога ИЯ в области ИКТ и ИИ-технологий

Table 1

The genesis of the content of a foreign language teacher's competence in the ICT and AI technologies

Автор	Содержание компетенции
1	2
Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2011 [17]	ИКТ-компетенция преподавателя иностранного языка представлена двумя основными компонентами: блоком знаний и блоком умений, отражающих владение наиболее используемыми на тот момент информационно-коммуникационными технологиями: авторские учебные интернет-ресурсы, средства синхронной и асинхронной интернет-коммуникации, технологии Веб 2.0, информационно-справочные ресурсы сети Интернет, сетевые тесты, лингвистический корпус. Также в состав ИКТ-компетенции включены основные правила поиска информации в сети Интернет, критерии оценки получаемой информации из сети Интернет, виды педагогических технологий сетевого взаимодействия, основы обеспечения информационной безопасности
Евстигнеев М.Н., 2012 [18]	Структура ИКТ-компетенции преподавателя иностранного языка также представлена двумя компонентами: знаниями и умениями. К знаниевому блоку относятся знания об основных принципах обеспечения безопасности, подходах и принципах использования ИКТ в обучении иностранному языку. К деятельностному блоку относятся умения использовать различные виды ИКТ для создания учебного контента, формирования коммуникативных навыков, организации взаимодействия между участниками учебного процесса, оценки результатов учебной деятельности, профессионального развития и самообразования. Отличительной особенностью является структурная организация в виде пяти взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный компоненты
Титова С.В., Самойленко О.Ю., 2017 [19]	Авторы выделяют два вида ИК-компетенции: базовую (общепользовательскую) и профессиональную (общепедагогическую и предметно-педагогическую). Содержание ИК-компетенции в зависимости от ее вида включает знания и умения использовать ИКТ для формирования навыков речевой деятельности, организовывать аудиторную и внеаудиторную учебную деятельность с использованием ИКТ, организовывать индивидуальную и групповую работу посредством ИКТ, организовывать обратную связь, проводить тестирование, использовать справочные мобильные приложения, создавать и проводить интерактивные проектные задания, осуществлять взаимный контроль, проводить научно-исследовательскую деятельность с помощью ИКТ
Структура ИКТ-компетенции, UNESCO, 2019 [20]	Представленная ЮНЕСКО матрица ИКТ-компетенции педагога включает такие блоки, как осознание роли ИКТ в образовательной политике, использование ИКТ в учебных программах и системах оценивания, использование ИКТ в педагогической практике, применение цифровых технологий, организация и управление образовательным процессом, профессиональное развитие личности педагога. В качестве уровней сформированности компетенции выделены следующие: 1) получение знаний; 2) освоение знаний; 3) создание знаний
Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А., 2023 [21]	Структура компетенции педагога иностранного языка в области использования искусственного интеллекта представлена знаниями и способностями. Блок знаний включает сведения об образовательной политике в области интеграции ИИ в учебный процесс, возможностях ИИ выстраивать обучение по индивидуальной траектории, автоматизированных средствах оценки и обеспечения обратной связи, технологиях проверки текстов на плагиат, способах и методах организации иноязычной речевой практики, мониторинге учебно-познавательной деятельности. Блок способностей представлен совокупностью умений использовать конкретные технологии ИИ для решения задач, обусловленных в блоке знаний

Окончание таблицы 1
End of Table 1

1	2
Сысоев П.В., 2023 [22]	Компетенция в области ИИ в профессиональной деятельности педагога рассматривается через векторы использования ИИ в образовании: управление образованием, индивидуализацию обучения, оптимизацию процесса подготовки педагога к занятиям, организацию учебного процесса, оптимизацию процесса обучения конкретным дисциплинам. В состав ИИ-компетенции педагога включены знания и способности использовать ИИ для создания и адаптации учебного контента с целью выстраивания индивидуальной учебной траектории, обеспечивать персонализированной обратной связью и проводить автоматизированную оценку результатов обучения, использовать на практике принципы соблюдения информационной этики и информационной безопасности при использовании ИИ в образовательном процессе

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

запросом общества. Содержание ИИ-компетенции должно, с одной стороны, отражать современные тенденции в области применения ИИ-инструментов в обучении ИЯ, а с другой – формировать способность использовать ИИ-технологии в качестве ассистента в образовании и самообразовании. Учитывая вышесказанное, *модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта* представляет собой *структурированную систему, включающую набор подходов и принципов обучения, стратегий и методов, направленных на организацию и оптимизацию учебного процесса для достижения главной образовательной цели – формирования ИИ-компетенции будущих учителей иностранного языка.*

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В структурном плане модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта представлена следующими компонентами: предпосылки (определение актуальности проектирования модели обучения), блок целеполагания (постановка целей и задач разработки методики обучения), теоретический блок (определение теоретической и методологической базы исследования), технологический блок (определение стратегий и методов обучения, отбор содержания обучения, выявление организационно-педагогических условий обучения, выбор оптимальных организационных форм обучения, определение педагогического инструментария), оценочно-результативный блок (разработка критериально-оценочного аппарата и прогноз ожидаемых результатов обучения) (рис. 1).

В качестве предпосылок к проектированию модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта послужили следующие факторы. Во-первых, сферы и способы использования ИИ-технологий регламентируются на государственном уровне. В Российской Федерации данная информация указывается в ряде нормативных документов: в Указе Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»[2] и в Указе Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интел-

[2] О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 01.06.2024).

лекта в Российской Федерации» (в редакции № 124 от 15 февраля 2024 г.), утверждающем Национальную стратегию развития ИИ на период до 2030 г.[3] Относительно сферы образования ИИ-технологии направлены на повышение качества образовательных услуг, выявление талантливой молодежи, профессиональную подготовку педагогических кадров и использование автоматизированных систем оценки учебных достижений. Ввиду отсутствия ограничительных мер на государственном уровне по использованию ИИ-технологий образовательные учреждения имеют право самостоятельно через локальные акты определять статус ИИ-технологий в образовательном процессе и назначать функции, в реализации которых предоставляется возможность использовать ИИ-технологии, например: поиск информации, составление списка литературы, проверка правописания, проверка на антиплагиат, генерация примеров и т. д. Во-вторых, на протяжении многих лет в стране наблюдается повышенный спрос на подготовку педагогических кадров, владеющих иностранным языком на уровне не ниже среднего (не ниже уровня B2 по шкале CEFR) и имеющих относительно высокий уровень сформированности ИКТ-компетенции (что в свою очередь выступает обязательным требованием, предъявляемым к педагогическим кадрам во ФГОС по направлениям подготовки), которая в ближайшее время будет, вероятно, заменена на ИИ-компетенцию. И, в-третьих, наблюдаются очевидные противоречия между дидактическим потенциалом ИИ-технологий в обучении иностранному языку и их практическим применением в методике обучения иностранному языку, поскольку большинство обучающихся на современном этапе используют ИИ-технологии для выполнения домашнего задания, подготовки к практическим занятиям и, в целом, в качестве ассистента при изучении иностранного языка.

Целевой блок модели включает основную цель исследования – формирование компетенции будущих учителей иностранного языка в области использования ИИ-технологий. Теоретический блок модели включает такие компоненты, как подходы (системный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, личностно-деятельностный) и принципы обучения, дифференцированные по трем категориям (общедидактические принципы, методические принципы и принципы обучения ИЯ на основе ИИ-технологий). Согласно системному подходу, модель обучения представляет собой целостный конструкт, характеризующий учебный процесс как взаимосвязанную систему последовательных уровней [23]. Ключевыми свойствами модели обучения при этом выступают целостность (единство всех компонентов), структуризация (разделение модели на компоненты, уровни и подуровни), иерархичность (определение взаимоотношений между компонентами), множественность (наличие множества моделей для описания компонентов системы), эмерджентность (наличие свойств системы, отличных от свойств отдельных компонентов). В качестве компонентов модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта в данной работе выделены пять отдельных блоков (уровней): предпосылки, блок целеполагания, теоретический, технологический и оценочно-результативный блоки (рис. 1). Компетентностный подход, выступая ведущим подходом в образовании, предполагает формирование ряда компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности [24]. Реализация компетентностного подхода предполагает, что обучающиеся во время обучения приобретают совокупность знаний, умений, навыков и опыта, которая впоследствии позволяет эффективно принимать решения и достигать конкретные результаты. В центре модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта лежит компетентностный подход, который одновременно определяет цель и результат учебной

[3] О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации.

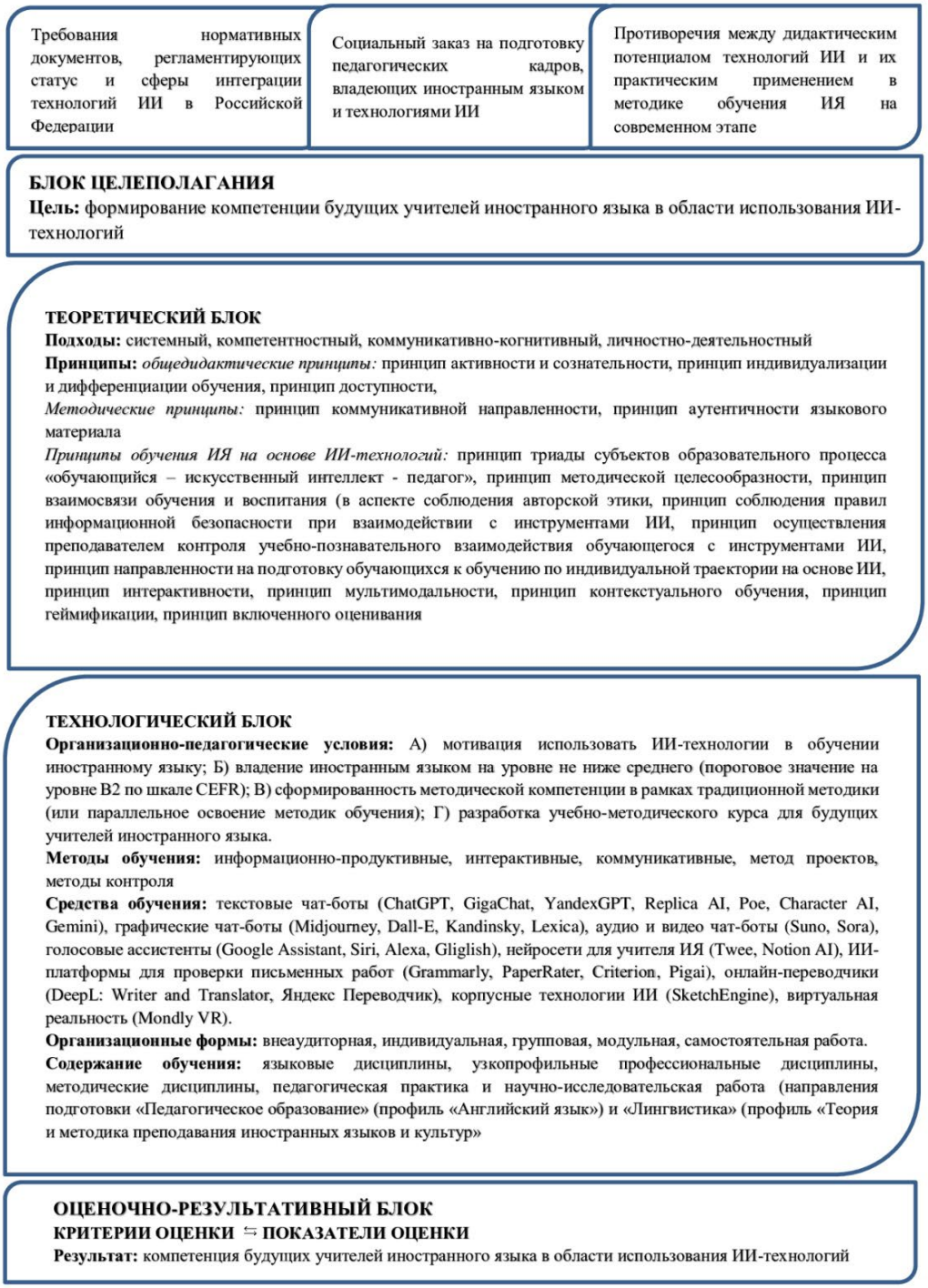

Рис. 1. Модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта

Fig. 1. The model of linguistic and methodical training of future foreign language teachers based on AI technology

Источник: разработано и построено автором.
Source: designed and constructed by the author.

деятельности – формирование компетенция будущих учителей иностранного языка в области использования ИИ-технологий. Коммуникативно-когнитивный подход объединяет в себе и представляет своеобразный синтез двух компонентов: коммуникативного и когнитивного [25]. Коммуникативный компонент отвечает за моделирование учебного процесса как акта реального иноязычного общения, в то время как когнитивный компонент связан с восприятием, обработкой и дальнейшим использованием полученных теоретических знаний. Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре учебного процесса расположен обучающийся, его личные мотивы, интересы и потребности, и весь процесс обучения выстраивается в соответствии с его личными предпочтениями. При этом деятельность выступает как основное условие самореализации личности обучающегося [26]. Система принципов, актуальных в рамках проектирования модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта, обозначена в табл. 2. Особое внимание заслуживают принципы обучения ИЯ на основе ИИ-технологий [27; 28].

Таблица 2

Система принципов модели лингвометодической подготовки будущих учителей ИЯ на основе ИИ-технологий

Table 2

System of principles of linguistic and methodical training model of future foreign languages teachers based on AI technologies

Принцип	Описание
1	2
Общедидактические принципы	
Принцип активности и сознательности	Педагог своими действиями мотивирует обучающихся самостоятельно осмысливать теоретический материал и осуществляемые практические действия, выстраивать логические цепочки и делать выводы. Активность как педагогическое требование к обучающемуся проявляется в определении уровня самостоятельности при принятии решений
Принцип индивидуализации и дифференциации обучения	Индивидуализация обучения предполагает кооперацию действий педагога и обучающихся, при которой выбор стратегий, методов и форм обучения, отбор содержания обучения учитывает индивидуальные особенности обучающихся и уровень их интеллектуального развития. Дифференциация направлена на разделение обучающихся на группы на основе выявления каких-либо индивидуальных особенностей с целью создания максимально комфортных условий для развития способностей обучающихся
Принцип доступности	Обучение должно быть доступным для обучающихся, что в свою очередь требует соблюдать соответствие между содержанием обучения, методами, организационными формами и уровнем развития обучающихся
Методические принципы	
Принцип коммуникативной направленности	Обучение иностранному языку осуществляется во время взаимодействия между субъектами учебного процесса. Особое значение имеет отбор содержания обучения, которое определяет, какие именно коммуникативные навыки необходимо развивать
Принцип аутентичности языкового материала	Аутентичные учебные материалы демонстрируют естественность и ситуативность использования иностранного языка в повседневной речи
Принципы обучения ИЯ на основе ИИ-технологий	
Принцип триады субъектов образовательного процесса «обучающийся – искусственный интеллект – педагог»	Выделение искусственного интеллекта в качестве субъекта учебного процесса свидетельствует о смене отношения к ИИ-технологиям по сравнению с ИКТ. Благодаря возможности получать различные виды обратной связи от ИИ-технологий, они перестают восприниматься как техническое средство обучения, а наравне с обучающимся и педагогом выступают как полноценный участник учебного процесса
Принцип методической целесообразности	Использование ИИ-технологий значительно расширяет практику использования иностранного языка и повышает уровень учебного процесса при решении когнитивных задач

Окончание таблицы 2
End of Table 2

1	2
Принцип взаимосвязи обучения и воспитания (в аспекте соблюдения авторской этики)	Интеграция ИИ-технологий в процесс обучения иностранному языку помимо расширения языковой практики влечет за собой проблемы авторства и ИИ-плагиата в академической среде, которые необходимо выносить в отдельную тему для дискуссии с обучающимися и недопущения нарушения авторской этики [29]
Принцип соблюдения правил информационной безопасности при взаимодействии с инструментами ИИ	Взаимодействие с ИИ-технологиями имеет ряд потенциальных рисков для обучающихся и педагога ввиду получения доступа к конфиденциальной информации третьими лицами. Поэтому соблюдение информационной безопасности необходимо включать отдельным блоком при создании проектной методики обучения с использованием ИИ-технологий
Принцип осуществления преподавателем контроля учебно-познавательного взаимодействия обучающегося с инструментами ИИ	Контроль учебно-познавательного взаимодействия обучающегося с инструментами ИИ необходимо осуществлять путем встраивания новой практики в традиционную методику обучения. Идеальной формой проведения обучения при этом будет смешанная, при которой обучающиеся имеют повышенную мотивацию к использованию ИИ-технологий во внеаудиторное время, например, при развитии умений иноязычного письма
Принцип направленности на подготовку обучающихся к обучению по индивидуальной траектории на основе ИИ	ИИ-технологии позволяют разрабатывать учебную программу одного занятия или цикла занятий на указанный период по определенной дисциплине, генерировать учебные материалы, проводить адаптацию языкового материала под индивидуальные особенности обучающихся (например уровень владения ИЯ), разрабатывать контрольно-измерительные средства и проводить тестирование, создавать гибкие учебные курсы и прогнозировать успеваемость обучающихся
Принцип интерактивности	Использование ИИ-технологий выводит взаимодействие между субъектами учебного процесса на новый уровень, поскольку ИИ-технологии предоставляют шесть видов обратной связи
Принцип мультимодальности	Мультимодальность предполагает использование разнообразных форматов предоставления информации: текстовой, графической, аудиовизуальной, виртуальной и т. д.
Принцип контекстуального обучения	Контекстуальное обучение с помощью ИИ-технологий предполагает погружение в языковую среду, создание коммуникативных ситуаций на основе алгоритмов обработки естественного языка
Принцип геймификации	Использование элементов игрового дизайна в обучении иностранному языку с целью повышения мотивации со стороны обучающихся
Принцип включенного оценивания	ИИ-технологии позволяют не только создавать автоматизированные тесты, но и проводить мониторинг учебной деятельности на всем протяжении учебного процесса

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

Обозначенная в табл. 2 система принципов обучения является открытой и по мере появления новых ИИ-технологий допускает изменения, в том числе и включение новых принципов обучения.

Технологический блок модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта включает следующие компоненты: организационно-педагогические условия, содержание обучения, методы обучения, организационные формы и средства обучения. К организационно-педагогическим условиям относятся: а) мотивация использовать ИИ-технологии в обучении иностранному языку; б) владение иностранным языком на уровне не ниже среднего (пороговое значение на уровне B2 по шкале CEFR); в) сформированность методической компетенции в рамках традиционной методики (или параллельное освоение методик обучения); г) разработка учебно-методиче-

ского курса для будущих учителей иностранного языка. К методам обучения относятся информационно-продуктивные, интерактивные, коммуникативные, метод проектов, методы контроля. Для проведении исследования используются следующие средства обучения: текстовые чат-боты (ChatGPT, GigaChat, YandexGPT, Replica AI, Poe, Character AI, Gemini), графические чат-боты (Midjourney, Dall-E, Kandinsky, Lexica), аудио- и видео- чат-боты (Suno, Sora), голосовые ассистенты (Google Assistant, Siri, Alexa, Gliglish), нейросети для учителя ИЯ (Twee, Notion AI), ИИ-платформы для проверки письменных работ (Grammarly, PaperRater, Criterion, Pigai), онлайн-переводчики (DeepL: Writer and Translator, Яндекс Переводчик), корпусные технологии ИИ (SketchEngine), виртуальная реальность (Mondly VR). Организационные формы: внеаудиторная, индивидуальная, групповая, модульная, самостоятельная работа. Содержание обучения включает ситуативно-тематическое наполнение курса по направлениям подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»).

Оценочно-результативный блок модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта представлен такими компонентами, как критерии и показатели оценки, а также результатом обучения.

С целью проверки эффективности разработанной модели лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта проводится экспериментальное обучение по ряду направлений: языковые дисциплины, узкопрофильные профессиональные дисциплины, методические дисциплины, педагогическая практика и научно-исследовательская работа.

Перед началом проведения эксперимента 27 студентам четвертого курса направлений подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Английский язык») и «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина» было предложено пройти предварительный опрос на выявление уровня осведомленности о ИИ-технологиях и способах их использования в методике обучения иностранному языку. 83 % респондентов ответили, что очень хорошо осведомлены об ИИ-технологиях и их дидактическом потенциале, 10 % имеют среднюю осведомленность (имеют частичные сведения), 7 % имеют низкую осведомленность (имеют поверхностную информацию либо никогда не слышали про ИИ-технологии). При этом 46 % респондентов на повседневной основе используют ИИ-технологии (в основном чат-боты) для создания коммуникативных заданий, генерации текста, перевода или проверки правописания и т. д., 51 % не используют ИИ-технологии на повседневной основе, 3 % никогда не использовали ИИ-технологии). Отвечая на вопрос, откуда студенты узнают об ИИ-технологиях и как их можно использовать в педагогической деятельности, мы имеем следующую статистику: 42 % – от преподавателей, 39 % – из открытых интернет-источников и социальных сетей; 17 % – от однокурсников; 2 % – из печатных источников (научные статьи, учебно-методические пособия и т. д.). Из очевидных преимуществ в опросе студенты отметили, что ИИ-технологии позволяют персонализировать обучение (41 %), интенсифицировать учебный процесс (29 %), сделать обучение интерактивным (15 %), сделать обучение более доступным (13 %), затруднились ответить (2 %). Проведенный опрос показал общую заинтересованность обучающихся в интеграции ИИ-технологий в обучении иностранному языку, что также подтверждают проведенные эмпирические исследования [30], и свидетельствует о том, что большинство студентов имеют теоретические знания о технологиях ИИ, но либо не всегда способны применять их на практике для планирования учебного процесса [31] и

проведения тематического контроля и критериального оценивания учебных достижений [32], либо не придают им существенного значения при использовании во внеаудиторное время.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило спроектировать модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта. На данном этапе предлагаемая модель отражает сущность развития ИИ-технологий и их применимость использования в обучении иностранному языку. Выделение искусственного интеллекта из средства обучения в отдельный субъект учебного процесса свидетельствует о том, что происходит смена парадигмы использования новых технологий в обучении. Технологии ИИ способны предоставлять качественную обратную связь, создавать дополнительные условия для языковой практики, брать на себя повседневные рутинные задачи и автоматизировать их, тем самым формируя способность обучающихся заниматься своим образованием и самообразованием на протяжении всей жизни.

Полученные результаты исследования рекомендуется использовать в методике обучения иностранному языку, а также при разработке частных методик обучения иностранному языку с использованием ИИ-технологий.

Список источников

1. *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
2. *Тивьяева И.В., Михайлова С.В., Казанцева А.А.* Регламентирование использования средств генеративного искусственного интеллекта в выпускной квалификационной работе // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. № 2 (54). С. 202-218. https://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.54.2.15, https://elibrary.ru/aagzxz
3. *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
4. *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). С. 694-712. https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41, https://elibrary.ru/xzgvgm
5. *Kasneci E. et al.* ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and individual differences. 2023. Т. 103. С. 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
6. *Idapalapati S.R. et al.* AI integration in ELT as a disruptive mechanism // International Journal of Science and Research Archive. 2024. Т. 12. №. 1. С. 922-933. https://www.doi.org/10.30574/ijsra.2024.12.1.0941
7. *Khairi F.* Navigating the Five Stages of AI Adoption in Higher Education: A Simplified Guide. 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/380120710_Navigating_the_Five_Stages_of_AI_Adoption_in_Higher_Education_A_Simplified_Guide (accessed: 10.06.2024), http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15679.52641
8. *Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р.* Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394, https://elibrary.ru/abfjqp
9. *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

10. *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
11. *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
12. *Han D.* The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains // Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange. 2020. Vol. 6. Issue 7. P. 71-80. http://dx.doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07
13. *Титова С.В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестник Московского университета. Серия. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18-37. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2, https://elibrary.ru/owsqvg
14. *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
15. *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
16. *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
17. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 6. С. 16-20. https://elibrary.ru/occeij
18. *Евстигнеев М.Н.* Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. М.: Глосса-Пресс, 2012. 157 с. https://elibrary.ru/vbzolh
19. *Титова С.В., Самойленко О.Ю.* Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 3 (167). С. 39-48. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48, https://elibrary.ru/yprxkz
20. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Нью-Йорк: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании / под ред. Н. Бутчера. Париж, 2019. 68 с.
21. *Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А.* Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 88-96. https://elibrary.ru/oqzdse
22. *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
23. *Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.* Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. С. 7-48.
24. *Хуторской А.В.* Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91. https://elibrary.ru/zxjghj
25. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: Теоретические основы. М.: Школьная книга, 2003. 488 с. https://elibrary.ru/vfbber
26. *Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И.* Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 77-80. https://elibrary.ru/ystxuv
27. *Сысоев П.В.* Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. https://elibrary.ru/horgdd
28. *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
29. *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

30. *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
31. *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
32. *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

References

1. 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
2. Tiv'yaeva I.V., Mikhailova S.V., Kazantseva A.A. (2024). Regulating the use of generative artificial intelligence tools in graduate qualification papers. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, no. 2 (54), pp. 202-218. (In Russ.) https://doi.org/10.25688/2076-913X.2024.54.2.15, https://elibrary.ru/aagzxz
3. 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
4. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Khmarenko N.I., Murunov S.S. (2024). Teacher vs Artificial Intelligence: a comparison of the quality of feedback provided by a teacher and generative artificial intelligence in assessing students' creative writing. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 5 (71), pp. 694-712. (In Russ.) https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.41, https://elibrary.ru/xzgvgm
5. Kasneci E. et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, vol. 103, p. 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274
6. Idapalapati S.R. et al. (2024). AI integration in ELT as a disruptive mechanism. *International Journal of Science and Research Archive*, vol. 12, no. 1, pp. 922-933. (In Russ.) http://dx.doi.org/10.30574/ijsra.2024.12.1.0941
7. Khairi F. (2024). Navigating the Five Stages of AI Adoption in Higher Education: A Simplified Guide. URL: https://www.researchgate.net/publication/380120710_Navigating_the_Five_Stages_of_AI_Adoption_in_Higher_Education_A_Simplified_Guide (accessed 10.06.2024), http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15679.52641
8. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394, https://elibrary.ru/abfjqp
9. 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
10. 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
11. 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

12. Han D. (2020). The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, vol. 6, issue 7, pp. 71-80. http://dx.doi.org/10.47116/apjcri.2020.07.07
13. Titova S.V. (2024). Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 27, no. 2, pp. 18-37. (In Russ.) https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2, https://elibrary.ru/owsqvg
14. Titova S.V., Temuryan K.T. (2024). Intelligent learning system for language teaching: types, structure, design principles. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 25-32. (In Russ.) https://elibrary.ru/svcmqy
15. Klochikhin V.V. (2024). Application of AI-based corpora in identifying language patterns and students' research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-46. (In Russ.) https://elibrary.ru/jfylhf
16. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2023). The competence of a foreign language teacher in the context of the artificial intelligence technologies integration into teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 88-96. (In Russ.) https://elibrary.ru/oqzdse
17. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2011). ICT competence in foreign language teachers: definitions of terms and designation of content. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 16-20. (In Russ.) https://elibrary.ru/occeij
18. Evstigneev M.N. (2012). *Methodology for the Development of the Competence of a Foreign Language Teacher in the Information and Communication Technologies Field*. Moscow, Glossa-Press Publ., 157 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/vbzolh
19. Titova S.V., Samoilenko O.Yu. (2017). Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 22, no. 3 (167), pp. 39-48. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48, https://elibrary.ru/yprxkz
20. Butcher N. (2019). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.* New York, UNESCO Institute for Information Technologies in Education Publ., 68 p.
21. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2023). The competence of a foreign language teacher in the context of the artificial intelligence technologies integration into teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 88-96. (In Russ.) https://elibrary.ru/oqzdse
22. 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
23. Blauberg I.V., Sadovskii V.N., Yudin E.G. (1970). A systematic approach in modern science. *Problems of Methodology of Systemic Research*. Moscow, Mysl' Publ., pp. 7-48. (In Russ.)
24. 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
25. Shchepilova A.V. (2003). *A Communicative and Cognitive Approach to Teaching French as a Second Foreign Language: Theoretical Foundations*. Moscow, Shkol'naya kniga Publ., 488 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/vfbber
26. Gladkov A.V., Prokhorova M.P., Vaganova O.I. (2018). Personal-activity approach to professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 58-3, pp. 77-80. (In Russ.) https://elibrary.ru/ystxuv
27. Sysoyev P.V. (2024). Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-17. (In Russ.) https://elibrary.ru/horgdd
28. 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

29. 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
30. 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
31. Evstigneev M.N. (2024). Planning a foreign language lesson using generative artificial intelligence technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 617-634. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634, https://elibrary.ru/ahylwe
32. 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. (In Russ). 913-926. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-4-913-926

Информация об авторе

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-2664-9134
Scopus ID: 57206855992
ResearcherID: AAE-8965-2022
maximevstigneev@bk.ru

Поступила в редакцию 19.07.2024
Одобрена после рецензирования 11.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Maxim N. Evstigneev, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of the 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 19.07.2024
Approved 11.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.111.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1239-1247

Эксперимент по дифференцированному обучению студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ

Елена Алексеевна Черкасова
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
115409, Российская Федерация, г. Москва, Каширское шоссе, 31
tomchuk.bel@yandex.ru

Актуальность. Традиционные методы и подходы к обучению уступают место цифровизации образовательного процесса. Исследование направлено на разработку и апробацию методики обучения иностранному языку студентов технического вуза посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ. Цель исследования – выявление эффективности применения цифровых инструментов в педагогической практике, определяется как актуальное и востребованное.
Методы исследования. Были использованы теоретические, эмпирические и аналитические методы. В эксперименте по дифференцированному обучению студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ приняли участие студенты первого курса ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ».
Результаты исследования. Эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе проводилось входное грамматическое тестирование, которое позволило определить исходный уровень грамматических навыков обучающихся в контрольной и экспериментальной группе. На формирующем этапе в экспериментальной группе осуществлялось обучение грамматике английского языка по предлагаемой методике, тогда как студенты контрольной группы обучались традиционным способом. На контрольном этапе обучающиеся двух групп проходили итоговое грамматическое тестирование, которое позволило сопоставить результаты и проанализировать статистические данные.
Выводы. Полученные статистические данные в ходе эксперимента подтверждают состоятельность авторского дифференцированного обучения грамматике английского языка студентов технического вуза посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, чат-бот с генеративным ИИ, обучение грамматике, дифференцированное обучение, английский язык, экспериментальное обучение

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Черкасова Е.А., 2024

Для цитирования: *Черкасова Е.А.* Эксперимент по дифференцированному обучению студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1239-1247. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1239-1247

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1239-1247

An experiment on the differentiated teaching of English grammar to students at a technical university through educational interaction with a chatbot based on generative AI

Elena A. Cherkasova
National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)
31 Kashirskoe Rte., Moscow, 115409, Russian Federation
tomchuk.bel@yandex.ru

Importance. Traditional methods and approaches in learning English language are substituted by digitalization of the educational process. The research aimed at developing and testing the methodology of teaching a foreign language to students of a technical university through educational interaction with a chatbot with generative AI, the purpose of which is to identify the effectiveness of the use of digital tools in pedagogical practice is determined as relevant and demanded.
Research Methods. The research material was theoretical, empirical and analytical methods. First-year students of National Research Nuclear University "MEPhI" participated in the experiment on differentiated teaching of English grammar to students of technical universities by means of educational interaction with an AI chatbot.
Result and Discussion. The experiment consisted of three stages: ascertaining, formative and control. At the first stage, an entrance grammar test was conducted to determine the initial level of grammatical skills of students in the control and experimental groups. At the second stage, the experimental group was taught English grammar using the proposed methodology, while the students of the control group were taught in the traditional way. At the last stage, the students of the two groups underwent final grammar testing, which allowed us to compare the results and conduct statistical analysis of the data.
Conclusion. The statistical data confirm the validity of the author's methodology for differentiated teaching of English grammar to students of technical university through educational interaction with a chatbot.

Keywords: artificial intelligence, AL chatbot, English grammar learning, differentiated learning, English language, experiential learning via chatbot

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

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

For citation: Cherkasova, E.A. (2024). An experiment on the differentiated teaching of English grammar to students at a technical university through educational interaction with a chatbot based on generative AI. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1239-1247. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1239-1247

АКТУАЛЬНОСТЬ

Социально-политические и экономические изменения, происходящие в современном мире, возникающие угрозы и появляющиеся глобальные вызовы обусловливают потребность специалистов из многих областей жизнедеятельности участвовать в международном межкультурном диалоге и владеть иностранными языками международного общения. Особую актуальность владение иностранным языком имеет для студентов технических вузов, которые после окончания обучения будут вовлечены в процесс активного импортозамещения производства и участия в технологическом прорыве нашей страны (Стратегия технологического развития России до 2030 г.).

Компетентностная модель образования реализуемая в российской высшей школе, делает особый акцент на результатах освоения студентами технических вузов основных профессиональных образовательных программ (ОПОП)[1], которые определяются в терминах профессиональных, общепрофессиональных и универсальных компетенций [1]. Одной из универсальных компетенций, которую должны сформировать студенты в ходе обучения в вузе, выступает способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах)» (ФГОС ВО). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей активно и полноценно взаимодействовать обучающимся в социально-бытовой и профессиональной сферах общения, выступает одной из основных целей обучения иностранному языку студентов технических вузов. Владение грамматическими навыками речи является неотъемлемой составляющей владения иностранным языком, поэтому грамматический компонент входит в структуру иноязычной коммуникативной компетенции [2–4].

Наряду с этим динамичное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ), разработка на их основе инструментов (ИИ) и постепенное внедрение данных технологий в образование послужили стимулом к поиску новых методических решений в обучении учащихся и студентов различным дисциплинам, включая и иностранный язык [5–12]. Способность генеративного искусственного интеллекта предоставлять пользователям различные виды обратной связи (учебную, информационную, методическую, оценочную, творческую и т. п.) [9] послужила катализатором проведения исследования по разработке и апробации авторского дифференцированного обучения студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для решения поставленных задач применялись: а) теоретические методы: систематизация и анализ, сравнение, сопоставление и обобщение научной литературы по методике обучения иностранным языка (А.В. Хуторской, А.Н. Щукин, Г.М. Фролова и др.), исследования, посвященные практическим и теоретическим аспектам современных технологий (Д.О. Сорокин, Д.В. Алейникова, Л.В. Яроцкая, С.В. Титова и др.), мотивации обучающихся принимать участие в учебном взаимодействии с инструментами ИИ (П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, С. Даггэн, Е.К. Хеннер), использование обратной связи от генеративного ИИ в учебных целях (П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Е.К. Хеннер); б) эмпирические методы: экспериментальное дифференцированное обучение студентов технического вуза грамматике английского языка посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ, наблюдение, тестирование, диагностика, оценка и самооценка; в) аналитические методы: сбор количественный и качественный результатов ис-

[1] *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

следования, анализ и расчет полученных статистических данных экспериментального обучения согласно *t*-критерию Стьюдента с целью выявления эффективности разработанной методики обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При выборе и адаптации оптимальной методики обучения английской грамматике студентов нелингвистических направлений подготовки важно учитывать определенные особенности образовательного процесса в техническом вузе, где дисциплина «Иностранный язык» является дополнительной, а не основной: различный исходный уровень языковой подготовки студентов; различные когнитивные способности и специализированные особенности студентов; мотивированность обучающихся в рамках обучения английскому языку; временные ограничения. Эффективным способом преодоления перечисленных положений является дифференцированный подход к обучению грамматике английского языка, который подразумевает организацию и изменение образовательного процесса согласно индивидуальным потребностям, особенностям, уровню подготовки и темпу обучения каждого обучающегося.

Наряду с этим высшие учебные заведения готовят студентов к работе в профессиональной среде, в которой все чаще используются передовые технические решения. «Перед образовательными организациями всегда стояла задача – добиться того, чтобы учебные программы школ и колледжей соответствовали современным требованиям и позволяли должным образом подготовить учащихся к жизни в мире, с которым они столкнутся после окончания учебы» [13, с. 7]. Соответственно, внедрение цифровых ресурсов в педагогический процесс является вынужденной мерой с точки зрения подготовки востребованного специалиста, в частности, в техническом вузе. Самым инновационным цифровым решением на сегодняшний день является искусственный интеллект (ИИ). Существуют различные приложения, функционирующие на основе ИИ, тем не менее наиболее распространенным является чат-бот ChatGPT, который взаимодействует с пользователем в человекоподобном стиле на определенном языке в текстовом формате. Опираясь на основные свойства и функции чат-бота с генеративным ИИ, такие как доступность, создание ментально-безопасной среды обучения, способность выступать в качестве мотивационного инструмента, многофункциональность, адаптивность, мгновенная обратная связь, возможность персонализированного обучения, возможность интервального обучения, возможность формировать языковые навыки речи обучающихся на основе языковой практики с чат-ботом, возможность развития умений иноязычной речевой деятельности студентов на основе языковой практики с чат-ботом [14, с. 1450], технология может быть успешно интегрирована в дифференцированное обучение английской грамматике в рамках самостоятельной работы обучающихся, так как цифровая программа может подстраивать генерируемый контент[2] согласно индивидуальным образовательным потребностям студентов [7, с. 295]. Это проявляется в том, что ИИ адаптирует учебный материал согласно уровню владения английским языком, темпу обучения, интересам и пожеланиям конкретного студента.

Тем не менее, технология ИИ обладает определенными ограничениями. Во-первых, в рамках учебного взаимодействия с чат-ботом невозможно развивать устные речевые умения, так как чат-бот ChatGPT функционирует исключительно в текстовой форме. Во-вторых, несмотря на возможности, которые предоставляет искусственный интеллект, в настоящее время он ограничен в своей способности быть безошибочным и полностью заменить человека [15, с. 28]. П.В. Сысоев утверждает, что на данном этапе технологического развития целесообразно рассматривать искусственный интеллект в качестве третьего участника образовательного про-

[2] *Хеннер Е.К.* Информационные технологии в образовании. Теоретический обзор. Пермь, 2022. С. 53.

цесса [5, с. 17]. Следовательно, чат-бот может выступать исключительно в роли вспомогательного инструмента, интегрированного в традиционный образовательный процесс.

Исходя из вышесказанного, дифференцированное обучение студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ предполагает непосредственную и опосредованную форму учебной деятельности. Непосредственное обучение означает участие в классно-урочной деятельности, где все участники образовательного процесса, включая преподавателя, взаимодействуют, внедряя, активизируя и закрепляя учебную информацию. В свою очередь, опосредованная форма учебной деятельности представляет собой обучение без прямого контакта между преподавателем и студентами, что подразумевает самостоятельную работу[3]. Таким образом, в нашем исследовании аудиторное обучение осуществлялось традиционным способом, тогда как опосредованный учебный процесс предполагает взаимодействие с чат-ботом с генеративным ИИ, в рамках которого студенты выполняют различные виды грамматических упражнений, которые направлены на автоматизацию грамматического явления, сравнение нескольких грамматических правил, использование грамматике в речи и речевой деятельности в текстовой форме.

Обучение включало следующие этапы: ознакомление студентов с предстоящим учебным проектом; решение организационно-технических вопросов, что предполагает предоставление рекомендаций по корректному использованию чат-бота ChatGPT обучающимся; очная презентация грамматического явления преподавателем; практическая часть аудиторной деятельности, направленная на отработку определенного грамматического явления; самостоятельная дифференцированная деятельность обучающихся, в рамках которой студенты выполняли грамматические упражнения и задания посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ согласно их уровню подготовки и темпу обучения; комплексное развитие иноязычных речевых умений с использованием изученного грамматического материала и интеграция полученных грамматических навыков в реальную коммуникативную деятельность в непосредственной форме; контроль преподавателем овладения студентами грамматического материала.

С целью подтверждения проверки эффективности дифференцированного обучения студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ был проведен эксперимент, в котором приняли участие студенты первого курса ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Москва), обучающиеся по специальностям: 10.03.01 – «Информационная безопасность», 09.05.01 – «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения», 38.03.05 – «Бизнес-информатика».

На **констатирующем** этапе был определен текущий уровень владения английским языком обучающихся в экспериментальной группе – ЭГ и контрольной группе – КГ. С этой целью было проведено входное тестирование, состоящее из 60 вопросов и согласующееся с уровнем B1 (Intermediate). В рамках теста студентам необходимо было выбрать правильный вариант ответа и преобразовать слово в нужную грамматическую форму.

На **формирующем** этапе в ЭГ проводилось авторское дифференцированное обучение студентов технического вуза английской грамматике посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ, соответствующее вышеописанным этапам обучения. В КГ обучение проводилось по традиционной методике (без учебного взаимодействия студентов с генеративным ИИ) с использованием упражнений и заданий из учебного пособия согласно программе обучения.

[3] *Щукин А.Н., Фролова Г.М.* Методика обучения иностранным языкам. М.: Изд. центр «Академия», 2015. С. 57.

На **контрольной** стадии для определения эффективности дифференцированного обучения грамматике английского языка посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ было проведено итоговое тестирование обучающихся ЭГ и КГ. Тест включал те же грамматические темы и аналогичное количество вопросов, как и при входном тестировании.

Результаты педагогического эксперимента рассчитывались по *t*-критерию Стьюдента в программе “Microsoft Excel” (по заданной формуле: парный двухвыборочный *t*-тест для средних).

Начальной задачей эксперимента было выявить исходный уровень английского языка обучающихся и оценить корреляцию средних показателей. Результаты входного тестирования приведены в табл. 1. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии статистической значимости между результатами входного тестирования ЭГ и КГ на констатирующем этапе.

Данные в табл. 2 указывают на статистически значимый прирост по контролируемому аспекту в ЭГ и КГ в процессе обучения, где среднее значение 1 – результаты тестирования на констатирующем этапе, а среднее значение 2 – результаты тестирования на контрольном этапе.

Для того чтобы получить статистические данные, которые позволят оценить эффективность либо несостоятельность дифференцированного обучения посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ, необходимо сравнить средние значения результатов входного и итогового тестирования ЭГ и КГ после получения показателей разности значений входного тестирования и итогового ЭГ и КГ, необходимо применить *t*-критерий Стьюдента для анализа статистических данных с целью оценки эффективности разработанной методики (табл. 3).

Таблица 1

Данные сопоставления результатов входного тестирования ЭГ и КГ

Table 1

Data on the comparison of the results of the input testing of experimental group and control group

Объект контроля	Среднее значение КГ	Среднее значение ЭГ	*t*-критерий Стьюдента	*p*-значение
Грамматические навыки	38,90	36,36	1,32	0,2*

Примечание: * – $p \leq 0{,}05$.

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

Таблица 2

Данные сопоставления результатов входного и итогового тестирования ЭГ и КГ

Table 2

Data comparing the results of the initial and final testing in experimental group and control group

Объект контроля	Группа	Среднее значение 1	Среднее значение 2	*t*-критерий Стьюдента	*p*-значение
Грамматические навыки	КГ	38,90	50,68	17,52	≤0,05
	ЭГ	36,36	51,73	13,19	≤0,05

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

Таблица 3

Данные сопоставления результатов
контрольного и экспериментального тестирования КГ и ЭГ

Table 3

Data on the results comparison of control and experimental testing
of control group and experimental group

Объект контроля	Разность средних значений КГ	Разность средних значений ЭГ	*t*-критерий Стьюдента	*p*-значение
Грамматические навыки	11,77	15,36	2,96	0,007*

Примечание: * – $p \leq 0{,}05$.

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

Согласно полученным данным можно заключить, что эффективность дифференцированного обучения грамматике английского языка посредством учебного взаимодействия с чат-ботом с генеративным ИИ доказана.

ВЫВОДЫ

Проведенный анализ полученных статистических данных подтверждает, что экспериментальное авторское дифференцированное обучение грамматике английского языка студентов технического вуза посредством учебного взаимодействия с чат-ботом эффективнее традиционных методов в рамках формирования грамматической компетенции обучающихся технического вуза. В качестве перспективы дальнейших исследований рассматривается возможность применения разработанной методики в рамках высшего лингвистического образования, а также старших классов общеобразовательных учреждений. Дополнительно можно исследовать функциональные особенности чат-бота в контексте формирования лексических навыков и развития навыков письменной речи.

Список источников

1. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64. https://elibrary.ru/sguktl
2. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-48. https://elibrary.ru/ilaqrh
3. *Ek van J.A.* Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986. 97 p.
4. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 233 с. https://elibrary.ru/qwlvcr
5. *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
6. *Сысоев П.В.* Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. https://elibrary.ru/qfmzhw
7. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301, https://elibrary.ru/sphxkz
8. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Методика обучения студентов написанию творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135. https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6, https://elibrary.ru/tmstly

9. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., 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
10. *Титова С.В.* Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 302-317. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316, https://elibrary.ru/vizjkh
11. *Яроцкая Л.В., Алейникова Д.В.* Актуализация содержания обучения студентов социально-гуманитарного профиля подготовки в контуре искусственного интеллекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 1. С. 145-162. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162, https://elibrary.ru/endlny
12. *Aleynikova D.V., Yarotskaya L.V.* AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 46-56. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56, https://elibrary.ru/qjcwkc
13. *Даггэн С.* Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршаковой. М.: Ин-т ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании, 2020. 44 с.
14. *Черкасова Е.А.* Дидактические и методические функции чат-ботов в обучении студентов нелингвистических направлений подготовке иноязычной грамматике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1443-1451. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1443-1451, https://elibrary.ru/cvexfj
15. *Сорокин Д.О.* Отношение учеников школ и студентов вузов к применению чат-ботов с искусственным интеллектом в образовании // Державинский форум. 2023. Т. 7. № 1 (25). С. 21-30. https://elibrary.ru/revite

References

1. Khutorskoi A.V. (2003). Key competencies as an integral part of a personality-centered educational approach. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, no. 2, pp. 58-64. (In Russ.) https://elibrary.ru/sguktl
2. Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, pp. 1-48. https://elibrary.ru/ilaqrh
3. Ek van J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe, 97 p.
4. Safonova V.V. (2004). *Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodological Purposes*. Moscow, Evroshkola Publ., 233 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qwlvcr
5. 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
6. 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
7. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301, https://elibrary.ru/sphxkz
8. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Method of teaching students' foreign language creative writing based on evaluative feedback from artificial intelligence. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 115-135. (In Russ.) https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.6, https://elibrary.ru/tmstly
9. Sysoyev P.V., Filatov E.M., 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
10. Titova S.V. (2023). Teaching foreign language writing skills in the digital environment of the university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 302-317. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316, https://elibrary.ru/vizjkh
11. Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: for humanities and social sciences majors. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov.*

Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, vol. 20, no. 1, pp. 145-162. (In Russ.) https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162, https://elibrary.ru/endlny

12. Aleinikova D.V., Yarotskaya L.V. (2024). AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 46-56. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56, https://elibrary.ru/qjcwkc
13. Daggehn S. (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning*. Moscow, UNESKO Institute for Information Technologies in Education Publ., 44 p.
14. Cherkasova E.A. (2023). Didactic and methodical functions of chatbots in teaching foreign language grammar to non-linguistic students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1443-1451. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1443-1451, https://elibrary.ru/cvexfj
15. Sorokin D.O. (2023). Attitude of school and university students' towards the use of artificial intelligence chatbots in education. *Derzhavinskii forum = Derzhavin Forum*, vol. 7, no. 1 (25), pp. 21-30. (In Russ.) https://elibrary.ru/revite

Информация об авторе

Черкасова Елена Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0001-3517-8074
tomchuk.bel@yandex.ru

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

Information about the author

Elena A. Cherkasova, Lecturer at Foreign Languages Department, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0001-3517-8074
tomchuk.bel@yandex.ru

Received 23.05.2024
Approved 15.08.2024
Accepted 12.09.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.111.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260

Check for updates

Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai

Евгений Михайлович Филатов
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
filatovgenya200@gmail.com

Актуальность. Современные технологии искусственного интеллекта (ИИ) уже сейчас позволяют значительно преобразовать традиционный процесс обучения иностранному языку. Ученые из разных стран рассматривают лингводидактический потенциал разных технологий искусственного интеллекта для решения некоторых учебных и профессиональных задач. Character.ai является одним из инструментов искусственного интеллекта, на основе которого можно развивать иноязычные коммуникативные умения обучающегося. Вместе с тем разработка поэтапной методики обучения иностранному языку на основе character.ai не выступала предметом отдельных исследований. Цель исследования: рассмотреть аспект развития у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai и разработать поэтапную методику.
Материалы и методы. Методами исследования выступили: анализ педагогической и методической литературы по развитию у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе различных инструментов искусственного интеллекта, а также использованию нейросетей в обучении иностранному языку. В качестве материалов для проведения исследования использовались исследовательские и обзорные статьи из научных журналов, входящих в международные наукометрические базы данных Scopus и Web of Science и перечень ВАК РФ. Для определения отношения студентов к использованию веб-приложения character.ai в учебном процессе был проведен онлайн-опрос.
Результаты исследования. Выделены следующие методические функции character.ai: а) возможность создания виртуального собеседника с нуля и выбор из готовых; б) возможность использования голосового общения с виртуальным собеседником; в) возможность создания собственного персонажа и г) возможность изменения ответа виртуального собеседника. Данные функции легли в основу разработки методики развития умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе взаимодействия студентов с веб-приложением character.ai, состоящей из шести этапов: 1) вводный; 2) целеполагание; 3) технологический; 4) взаимодействие с искусственным интеллектом; 5) обсуждение результатов и 6) оценочный. С целью определения учебных сфер использования обучающимися веб-приложения character.ai был проведен опрос. Результаты опроса показали, что: а) 37,4 % опрошенных использовали character.ai для практики ролевой игры; б) 40,2 % – для практики письменного взаимодействия; в) 22,4 % – для практики устного взаимодействия.
Выводы. Новизна данного исследования состоит в выделении методических функций веб-приложения character.ai, которые должны учитываться при разработке методик обучения

© Филатов Е.М., 2024

иностранному языку на его основе. Перспективность исследования состоит в разработке методики развития у студентов высших учебных заведений умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai.

Ключевые слова: character.ai, иноязычные умения, коммуникативная деятельность, искусственный интеллект, языковые помощники, исследовательская работа, иноязычное общение

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

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Филатов Е.М.* Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1248-1260. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260

Development of students' foreign language communicative skills based on the character.ai web application

Evgeniy M. Filatov
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
filatovgenya200@gmail.com

Importance. Modern Artificial Intelligence (AI) technologies can already significantly transform the traditional foreign language teaching process. Researchers from different countries are considering the linguistic and didactic potential of different artificial intelligence technologies for solving some educational and professional tasks. Character.ai is one of the artificial intelligence tools on the basis of which it is possible to develop foreign language communicative skills of the learner. At the same time, the development of a step-by-step foreign language teaching methodology based on character.ai has not been the subject of separate research. The purpose of the study is to examine the aspect of developing students' foreign language communicative skills on the basis of character.ai web application and to develop a step-by-step method.
Materials and Methods. The research methods are: analysis of pedagogical and methodical literature on the development of students' foreign language communicative activity skills on the basis of various artificial intelligence tools, as well as the use of neural networks in foreign language teaching. Research and review articles from scientific journals included in the international scientific databases Scopus and Web of Science and the list of HAC RF have been used as materials for the study. An online survey has been conducted to determine students' attitudes towards the use of character.ai web application in the teaching process.
Results and Discussion. The following methodical functions of character.ai are identified: a) the possibility of creating a virtual person from scratch and choosing from ready-made ones; b) the possibility of using voice communication with a virtual person; c) the possibility of creating your own character and d) the possibility of changing the virtual person's answer. These functions formed the basis for the development of a method of developing foreign language communicative

activity skills on the basis of students' interaction with the character.ai web application, consisting of six stages: 1) introductory; 2) goal setting; 3) technological; 4) interaction with the artificial intelligence; 5) discussion of results; and 6) assessment. A survey has been conducted to determine the learning domains of the learners' use of the character.ai web application. The results of the survey show that: a) 37.4 % of the respondents used character.ai to practice role-playing; b) 40.2 % – to practice writing interaction; c) 22.4 % – to practice oral interaction.

Conclusion. The novelty of this study consists in highlighting the methodical functions of the web application character.ai, which should be taken into consideration when developing methods of teaching a foreign language on its basis. The prospects of the study consist in the development of methods for the development of foreign language communicative skills of higher education students on the basis of the web application character.ai.

Keywords: character.ai, foreign languages, communicative skills, artificial intelligence, language assistants, research work, foreign language communication

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

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

For citation: Filatov, E.M. (2024). Development of students' foreign language communicative skills based on the character.ai web application. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanitie*s, vol. 29, no. 5, pp. 1248-1260. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный мир характеризуется активным внедрением различных технологий и инструментов искусственного интеллекта (ИИ) практически во все сферы деятельности человека, включая образование. Уже сейчас учеными разрабатываются стратегии интеграции ИИ в традиционный образовательный процесс с целью совершенствования качества обучения и минимизации энергозатрат преподавателя. В то же время некоторые вузы начинают постепенно адаптировать свою политику под современные реалии. Например, настоящим флагманом в сфере интеграции современных технологий в учебный план стал МГПУ[1], который на нормативном уровне позволил, в первую очередь, студентам старших курсов использовать ИИ при подготовке выпускных квалификационных работ. Следуя его примеру, многие другие вузы стали обновлять локальные нормативные акты, включая разделы, регламентирующие использование ИИ в учебном процессе. Одним из не менее волнующих общественность вопросов также является использование преподавателями иностранных языков современных технологий искусственного интеллекта на своих занятиях. До сих пор не совсем ясно, во-первых, как использовать различные инструменты ИИ, а во-вторых, насколько целесообразно само применение ИИ в учебных дисциплинах. В свою очередь, П.В. Сысоев и Е.М. Филатов в своей работе поднимали вопрос того, является ли целесообразным запрет чат-бота ChatGPT в учебном процессе или нет [1]. Множество исследований направлено на изучение развития иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, во многих работах авторами поднимается вопрос об организации учебного взаимодействия обучающихся с инструментами ИИ во время внеаудиторной практики. В результате учеными был разработан ряд инновационных методик обучения иностранному языку на основе практики с инструментами ИИ. Так, П.В. Сысоевым, Е.М. Филатовым и Д.О. Сорокиным была предложена методика развития умений письменной речи на основе взаимодействия с чат-ботом Replika [2]; Д.О. Сорокиным – методика развития речевых умений посредством взаимодействия с

[1] Источник: официальный сайт МГПУ. URL: https://www.mgpu.ru/mgpu-razreshil-studentam-ispolzovat-ii-pri-podgotovke-vkr/ (дата обращения: 04.07.2024).

Google Assistant [3]; М.Н. Евстигнеевым – использование методической обратной от нейросети Twee [4]; Е.М. Филатовым, Г.В. Перминовой, С.С. Муруновым и О.Г. Поляковым – методики развития навыков письменной речи с помощью нейросети ChatGPT [5–7]; И.В. Харламенко – использование информационно-справочной связи от нейросети Perplexity [8]. В свою очередь, иностранные коллеги Дж.М. Демсби и Дж. Парк изучали в своих работах возможность платформы Grammarly предоставлять обучающимся оценочную обратную связь при написании эссе на иностранном языке [9; 10]. Как справедливо отмечают П.В. Сысоев и Е.М. Филатов, практика с инструментами ИИ создает дополнительные условия для более эффективного развития речевых умений и формирования языковых речи обучающихся [11].

Несмотря на большой объем работ по данной проблематике, развитие умений иноязычной коммуникативной деятельности непосредственно на основе веб-приложения character.ai не выступало предметом отдельных исследований. Это и определяет актуальность данной работы, в которой рассматривается аспект поэтапного развития у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе данного веб-приложения. Character.ai выступает одним из современных инструментов, позволяющих практиковать диалоговое взаимодействие студентов на иностранном языке, тем самым формируя навыки иноязычной коммуникации.

Character.ai и его возможности

Одним из многих инструментов искусственного интеллекта, с помощью которого можно развивать умения иноязычной коммуникативной деятельности, является веб-приложение character.ai, ставшее публично доступным в сентябре 2022 года. В ее основе, в отличие от нашумевшего ChatGPT, лежит большая языковая модель (БЯМ) LaMDA от американской корпорации Google. Ключевой особенностью character.ai является то, что приложение обучено не только на массивах различных данных, но и с упором на реальные разговоры (диалоги) пользователей в сети Интернет. Именно поэтому полное название БЯМ звучит как «языковая модель для диалоговых приложений» (англ. Language Model for Dialogue Applications). Это позволяет character.ai имитировать человеческую речь и участвовать в формировании общении на социально-бытовые темы. Интерфейс веб-приложения интуитивно понятен и не требует специальной подготовки. Главным преимуществом character.ai, в сравнении с ChatGPT и многими другими инструментами ИИ, является тот факт, что необязательно формулировать промпт (запрос), чтобы начать работу с чат-ботом. Это позволяет обучающимся использовать character.ai без предварительного ознакомления с техникой подсказкой (промпт-инжиниринг), так как персонаж (виртуальный собеседник) уже настроен на общение.

Character.ai направлен на создание диалога между пользователем и реальными и/или вымышленными персонажами. Обучающийся может общаться с различными знаменитостями, при этом сам выступая участником ролевой игры, если, например, будет играть роль другой известной личности. Несмотря на то, что формат ролевой игры не новый, он даже на сегодняшний день позволяет повысить мотивацию обучающихся и обеспечить эмоциональное воздействие на студентов, активизируя резервные возможности личности [12]. Осуществление ролевой игры в очном формате между студентами не всегда становится возможным, так как уровень владения языком может существенно отличаться даже в рамках одной группы. В этом смысле на помощь современному обучающемуся и преподавателю приходит искусственный интеллект, а точнее инструменты, работающие на его основе. В рамках данной работы используется character.ai, веб-приложение, доступное в любом браузере, а также на мобильных ОС Android и iOS. К методическим функциям character.ai относятся:

а) возможность создания или выбор готового персонажа с детальным описанием его бэкграунда, то есть всей составляющей его «личности»;

б) возможность создания или выбор готового голоса, которым виртуальный собеседник будет читать сообщения и общаться в «телефонных звонках»;

в) возможность создания обучающимся своей собственной виртуальной личности (персоны), которая будет использоваться в рамках определенного диалога с чат-ботом;

г) возможность изменения ответа виртуального собеседника в случае, если обучающегося не устраивает какое-либо высказывание чат-бота.

Рассмотрим подробнее перечисленные методические возможности.

Создание или выбор готового персонажа с детальным описанием его бэкграунда. Начать общение с виртуальным собеседником можно двумя способами: создать его самому с нуля или выбрать уже созданного другими пользователями. Рассмотрим вариант поиска предложенных собеседников. Для этого необходимо перейти в меню «Узнать» (англ. Discover), где перед пользователем станут доступны категории персонажей, поиск, а также отдельно рекомендуемые на основе прошлых взаимодействий. Если же необходимо создать своего собеседника, то пользователь может выбрать следующее:

1) имя персонажа;

2) слоган (tagline) – короткое и точное описание персонажа;

3) описание (description) – детальное описание персонажа;

4) приветствие (greeting) – первое, что будет говорить персонаж в начале каждого чата;

5) голос (voice) – голос, которым персонаж будет читать сообщения и общаться в «телефонных звонках»;

6) определение (definition) – конкретные инструкции по тому, как персонаж должен себя вести и отвечать на сообщения пользователя;

7) видимость (visibility) – доступность созданного персонажа для других пользователей.

Такая точная настройка позволяет создать персонажа в соответствии с требованиями преподавателя и личными интересами обучающегося. Преподаватель также может в описание персонажа добавить установки по типу «следи за тем, чтобы говорящий с тобой выполнял определенные коммуникативные задачи» (более подробно это описано в третьем этапе). Преподаватель занимается полным описанием персонажа, прописывает ему не только его роль, но и задачи, которые должны быть выполнены в рамках взаимодействия.

Создание или выбор готового голоса, которым виртуальный собеседник будет читать сообщения и общаться. Данная возможность может быть полезна, если необходимо создать более аутентичную атмосферу при изучении иностранного языка. Пользователь может воспользоваться той же вкладкой «Узнать» для того, чтобы найти желаемый голос виртуального собеседника или загрузить аудиозапись с образцом необходимого голоса. Например, если обучающийся хочет пообщаться со своим лучшим другом. Разумеется, стоит иметь в виду, что, несмотря на единый голос, в данном случае такой персонаж будет выступать симулякром – копией человека, которого на самом деле не существует, и самое важное здесь – не начать воспринимать виртуальное за реальное.

Возможность выбора голоса персонажа может быть также полезна, если обучающемуся необходимо узнать, как будет звучать тот или иной акцент иностранного языка. Стоит отметить интересную особенность character.ai – чат-бот идеально воспроизводит загруженную в него аудиозапись, то есть если у человека в записи определенный акцент, то все сообщения (в том числе и в «телефонном звонке») будут воспроизводиться с такой же речью.

Создание обучающимся своей собственной виртуальной личности (персоны), которая будет использоваться в рамках определенного диалога с чат-ботом. Согласно Е.И. Пассову и Н.Е. Кузовлевой, подлинная коммуникативность обладает следующими характеристиками: мотивированность, целенаправленность, речемыслительная активность, отношение личностной заин-

тересованности, связь общения с различными формами деятельности, взаимодействие общающихся, контактность в эмоциональном, смысловом и личностном планах, ситуативность, функциональность, эвристичность, содержательность, проблемность, новизна и выразительность [13]. На наш взгляд, создание диалога в веб-приложении character.ai *может* и *действительно обладает* всеми вышеперечисленными характеристиками несмотря на то, что сами ситуации могут быть не совсем реалистичными, а сами персонажи – выдуманными.

Пользователь может создать несколько «персон» (personas), указав каждой отличный друг от друга бэкграунд для того, чтобы при общении с несколькими персонажами использовать разные модели поведения. Это позволяет значительно улучшить ролевую игру, так как можно общаться с одним персонажем, используя различные «личности», тем самым лучше понимать, как происходит диалог (в том числе и межкультурный) в зависимости от того, кем является собеседник.

Изменение ответа виртуального собеседника в случае, если обучающегося не устраивает какое-либо высказывание чат-бота. Как было отмечено в работах П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [2], чат-боты, работающие на основе искусственного интеллекта, не лишены периодический фальсификации информации, именуемой участниками IT-сообществ «галлюцинациями», – ответами ИИ, которые не имеют отношения к реальности и/или не могут быть подтверждены внешними источниками. Из-за этого продолжить диалог в рамках определенной тематики периодически не представляется возможным. Character.ai же, в свою очередь, позволяет пользователю изменить ответ собеседника, тем самым делая такое взаимодействие направленным точнее на цель изучения иностранного языка. На выбор пользователю обычно предоставляется до 30 вариантов ответа, каждый из которых может значительно отличаться друг от друга. Данная особенность дает множество возможностей для управления диалогом.

Виды умений иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемые в результате взаимодействия студентов с character.ai

Одной из основных целей обучения иностранного языка языкового вуза выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Использование приложения character.ai позволяет развивать необходимые иноязычные речевые умения, которыми в соответствии с обновленной версией положения The Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) должны обладать обучающиеся. В отличие от традиционных видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо), character.ai позволяет по-новому посмотреть на изучение ИЯ. Использование веб-приложения способствует развитию навыков медиации, продукции, восприятия и взаимодействия. Более подробно развиваемые умения представлены в табл. 1.

Этапы развития у обучающихся умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе практики с веб-приложением character.ai

В зависимости от поставленных преподавателем задач, взаимодействие обучающихся с character.ai может развиваться по двум траекториям:

1) преподаватель сам создает персонажа, настраиваетего и предоставляет доступ к нему другим обучающимся;

2) преподаватель дает обучающимся задание на обсуждение определенных тем, и обучающиеся самостоятельно выбирают/создают персонажа и общаются с ним.

Рассмотрим подробнее этапы взаимодействия студентов с character.ai.

Вводный этап. На этом этапе преподаватель, как и при традиционном обучении ИЯ, объясняет обучающимся новую тему. В рамках данного этапа у обучающихся продолжают развиваться определенные речевые умения (говорение, чтение, аудирование, письмо). На занятии преподаватель вводит новую лексику, просит обучающихся составить с ними предложения, прочитать текст,

выполнить упражнения. Это нужно для того, чтобы последующая внеаудиторная практика с чат-ботом была продуктивной и четко направленной на закрепление развиваемых речевых умений.

Целеполагание. Преподаватель ставит перед обучающимися цель и задачи проекта по взаимодействию с чат-ботом. Важно пояснить студентам, для чего именно проводится внеаудиторная практика общения с виртуальным собеседником, что они должны усвоить и развить. Например, при общении со знаменитостью они должны узнать место и год рождения, семейную биографию, этапы профессионального становления личности, основные вехи творчества и т. д. Необходимо объяснить, что в рамках взаимодействия обучающиеся должны развить ряд коммуникативных умений: начинать и завершать разговор, запрашивать уточняющую информацию, менять тему разговора, выражать свое мнение по тому или иному поводу и т. д.

Таблица 1

Номенклатура умений по видам иноязычной коммуникативной деятельности, развиваемых у студентов в рамках взаимодействия с веб-приложением character.ai

Table 1

Nomenclature of skills by types of foreign language communicative activity developed by students within the framework of interaction with character.ai web application

Навыки	Развиваемые умения
Восприятие (Perception)	– следить за общим ходом действий при аудировании, чтении или участии в беседе; – выявлять центральную идею текста; – понимать воспринятую информацию; – видеть и анализировать связь между фактами или событиями; – выстраивать хронологию событий; – понимать аргументы «за» или «против»; – прогнозировать ход дальнейших событий
Продукция (Production)	– выступать с короткими или продолжительными сообщениями по различным темам; – инициировать диалог и поддерживать его; – выражать собственную позицию по обсуждаемой теме; – приводить примеры в пользу аргументов «за» или «против»; – отвечать на вопросы собеседника; – перефразировать свои высказывания для более понятной передачи информации собеседнику; – кратко излагать основное содержание аудио- и видеоматериалов (рецензия, комментарии); – делиться своим мнением и комментариями по обсуждаемому вопросу
Взаимодействие (Interaction)	– инициировать и принимать уверенное и активное участие в диалогах/обсуждениях по изучаемым/обсуждаемым темам, включая онлайн-взаимодействие; – проявлять и показывать интерес к взаимодействию с участниками коммуникации; – использовать языковые и речевые средства, адекватные контексту и участникам общения; – выражать свое мнение по обсуждаемому вопросу; – делать запросы, спрашивать, выражать интерес к мнению участников беседы; – отвечать на поступившие вопросы/запросы в корректной форме; – воспринимать и понимать темп речи, язык, произношение собеседника; – перефразировать свои высказывания для более понятной передачи информации собеседнику
Медиация (Mediation)	– использовать вербальные средства для выражения заинтересованности во взаимодействии с собеседником; – создавать комфортные условия для всех участников диалогового взаимодействия; – перенимать на себя ролевую модель других культур с осознанием того, что их взгляды могут быть диаметрально противоположны общепринятым

Источник: составлена автором на основе CERFL 2021.
Source: compiled by the author based on CERFL 2021.

Технологический этап. Преподаватель объясняет обучающимся, что из себя вообще представляет искусственный интеллект, какие бывают чат-боты, в чем их отличие друг от друга, а также преимущества одних над другими. Очень важно подробно осветить character.ai, выделить его отличительные особенности, а также рассказать, как можно создать своего персонажа, как с ним общаться и т. д. В качестве пробного варианта можно на уроке вместе с учениками сделать собеседника и пообщаться с ним.

Взаимодействие. На этом этапе происходит непосредственно взаимодействие обучающихся с чат-ботом. Как отмечалось ранее, они могут использовать созданного на прошлом этапе собеседника, самостоятельно проработать персонажа или выбрать из готовых предложенных вариантов. Обращаем внимание, что данный этап, в отличие от предыдущих, происходит внеаудиторно, то есть его можно предоставить обучающимся в качестве домашнего задания. Студенты могут участвовать во внеаудиторной практике с веб-приложением character.ai в удобное для них время и в любом месте.

В качестве примера рассмотрим использование веб-приложения character.ai при изучении темы "Parents in the life of an adult". В рамках занятия преподаватель дает установку на решение следующих коммуникативных задач: 1) поздороваться с собеседником с помощью разных оборотов; 2) запросить информацию по численности семьи, местах работы родителей; 3) выразить свое мнение на тему моногамных и полигамных семей; 4) узнать мнение виртуального собеседника относительно усыновления и удочерения; 5) провести ролевую игру между двумя братьями или родителем и сына.

По окончании практики с чат-ботом они могут распечатать диалоги, чтобы в дальнейшем подвергнуть его обсуждению на уроках.

Обсуждение результатов. После того как обучающиеся выполнят задание, пообщавшись с виртуальным собеседником, на очном занятии они делятся на малые группы с целью обсуждения полученных результатов. Это необходимо для того, чтобы закрепить мотивацию обучающихся, ведь возможность поделиться своим опытом и ознакомиться с другим является мотиватором. Важно еще и то, чтобы они продемонстрировали, как решали коммуникативные задачи и как справлялись с галлюцинациями ИИ.

Оценочный этап. Преподаватель может провести небольшую беседу выборочно с несколькими студентами, в рамках которой он проверит то, насколько обучающиеся закрепили новый материал. Кроме того, преподаватель может взять распечатки и проверить то, как изучающие иностранный язык справились с заданиями, как выполняли поставленные задачи и справлялись с коммуникативными сбоями.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В рамках данного исследования нами был проведен опрос обучающихся на предмет использования веб-приложения character.ai. В опросе участвовало 152 студента 1–3 курсов, обучающихся на языковых направлениях подготовки Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (44.03.01. Педагогическое образование, профиль «Английский язык»; 45.03.02. Лингвистика). Примеры вопросов представлены в приложении 1. Респондентам было предложено выбрать только один ответ на каждый вопрос.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данные показали, что подавляющее большинство опрошенных (89,5 %) выразило интерес к изучению иностранного языка с помощью искусственного интеллекта. При этом необходимо отметить следующее:

а) почти половина из выразивших заинтересованность респондентов (49,2 %) отмечают, что практика с инструментами искусственного интеллекта удобна за счет их общедоступности, так как общение с чат-ботами возможно в любом месте и в любое время (в кафе, транспорте и т. д.);

б) одна треть респондентов (29,2 %) считает, что использование технологий искусственного интеллекта повышает мотивацию к изучению языка, так как это определенный элемент новизны;

в) меньшее количество респондентов (11,1 %) отметило, что использование технологий ИИ является современным, в противовес традиционным методам, которые для некоторых обучающихся могут представляться архаичными.

Отметим, что, согласно результатам опроса, практически все опрошенные (94,2 %) слышали о веб-приложении character.ai. Это может быть связано с тем, что искусственный интеллект последние годы выступает предметом активного обсуждения во многих информационных ресурсах. Молодое поколение, активно использующее средства виртуального общения, постоянно находится в курсе многих популярных способов взаимодействия с разными чат-ботами. Результаты онлайн-опроса полностью коррелируют с полученными в ходе экспериментальных исследований других ученых, в частности, Е. Харианто и Р. Али [14] и Т. Назаретский, М. Чукурова и Г. Александрон [15]. Однако отметим, что лишь немного меньше половины опрошенных (43,4 %) использовали в каких-либо целях веб-приложение character.ai.

Больше половины опрошенных (65,8 %) отметило положительный опыт взаимодействия с данным веб-приложением. Связано это, в первую очередь, с тем, что молодое поколение имеет возможность в игровом формате пообщаться со своими кумирами и различными историческими личностями. Когда в реальной жизни это труднодоступно, то на помощь приходит виртуальная среда, в которой открывается множество возможностей. Помимо этого, мы также отмечаем повышенный интерес студентов непосредственно к общению на английском языке с виртуальным собеседником. Это может быть связано с тем, что в повседневной жизни, не находясь в аутентичной языковой среде, очень сложно найти англоговорящих собеседников. Исходя из этого, в отношении виртуальных собеседников у обучающихся появляется интерес к общению и изучению языка.

78 % респондентов предпочитают выбирать персонажа из множества готовых, а не создавать их с нуля, что полностью коррелирует с ответами на вопрос о причинах использования character.ai. Такая языковая практика позволяет им больше узнать о жизни каких-либо знаменитостей и смоделировать аутентичное общение с ними. При этом важно отметить, что, несмотря на предоставленную веб-приложением возможность, студенты в основном играли роль самого себя (76,5 %), а не пытались создавать альтернативные персоны (23,5 %). Возможно, это связано с тем, что намного проще и интереснее общаться от своего лица, так как в данном случае модель поведения будет верной.

Студенты не так сильно были заинтересованы в том, чтобы общаться в голосовом формате с виртуальным собеседником. Подавляющее большинство опрошенных (89,2 %) использовало текстовый формат общения, так как это доступно в любом месте, а также дает время на то, чтобы поразмыслить над ответом. На наш взгляд, голосовое взаимодействие в рамках «телефонных звонков» будет полезно более продвинутым обучающимся, которые уже умеют быстро составлять предложения в процессе англоязычной коммуникации.

По части целей взаимодействия мнения опрошенных разнятся. 37,4 % респондентов отметили, что использовали character.ai непосредственно для практики ролевой игры, в то время как 40,2 % – для практики письменного, а 22,4 % – для устного взаимодействия. Это также коррелирует с результатами других вопросов, где студенты выражают заинтересованность в общении преимущественно в текстовом формате и с известными личностями.

Обучающиеся отметили, что в рамках взаимодействия с character.ai у них периодически возникали коммуникативные сбои – галлюцинации ИИ. Студенты разрешали такие ситуации с помощью возможности изменения ответа персонажа – character.ai предла-

гает на выбор до 30 вариантов сообщения от виртуального собеседника. В случае, если ответы их не устраивали, то они в ответных сообщениях перенаправляли персонажа, чтобы восстановить исходную нить разговора.

Обсуждение результатов

Основываясь на результатах опроса, можно сделать несколько выводов, которые могут быть полезны для дальнейших исследований в контексте использования технологий искусственного интеллекта при обучении иностранному языку. В рамках настоящего исследования сформировано три вывода.

1. Среднестатистический обучающийся осведомлен о современных инструментах искусственного интеллекта и активно использует различные средства в своей повседневной жизни. Однако отметим, что непосредственно character.ai был в использовании у меньшей половины опрошенных. Это может быть связано с тем, что ежедневно в мире появляется огромное количество различных инструментов, и если о существовании отдельных программ еще можно услышать, то использовать каждую становится проблематичным.

2. Обучающиеся предпочитают чат-ботов за счет их доступности. Современные технологии искусственного интеллекта и алгоритмы машинного обучения уже сейчас позволяют любому желающему осуществлять иноязычную практику с виртуальными собеседниками в любое удобное для человека время. Обучающиеся способны заниматься тренировкой навыков в домашних условиях, критически оценивая действия свои и программы.

3. Студенты менее заинтересованы в том, чтобы отыгрывать роль других личностей при взаимодействии с виртуальным собеседником. На наш взгляд, это вполне поддается объяснению, ведь значительно проще использовать знакомую ролевую модель, чем пытаться подстроиться под иную. В рамках иноязычного взаимодействия студентам было интересно общаться со знаменитостями непосредственно от своего лица.

ВЫВОДЫ

Изучение лингводидактического потенциала технологий и инструментов искусственного интеллекта становится важной темой в современном мире. Уже сейчас за счет их доступности и практичности открываются новые возможности в изучении иностранных языков. Задача преподавателя – интегрировать технологии ИИ в свой традиционный процесс обучения иностранному языку. Нами изучен лингводидактический потенциал веб-приложения character.ai при развитии умений иноязычной коммуникативной деятельности у студентов, а также выделены этапы обучения: а) вводный; б) целеполагание; в) технологический; г) взаимодействие с ИИ; д) обсуждение результатов и е) оценочный. По результатам исследования, в котором приняло участие 152 обучающихся Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, было выявлено, что большинство респондентов положительно относятся к языковой практике с character.ai. Было также отмечено, что студенты заинтересованы в том, чтобы общаться с виртуальными собеседниками преимущественно в текстовом формате, а также использовать родную им модель поведения – свою собственную.

Список источников

1. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301, https://elibrary.ru/sphxkz
2. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.* Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат-боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 45-54. https://elibrary.ru/gdjorm
3. *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

4. *Евстигнеев М.Н.* Нейросеть Twee – новый инструментарий 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
5. *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
6. *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
7. *Мурунов С.С., Поляков О.Г.* Методическая обратная связь от ChatGPT на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 47-54. https://elibrary.ru/jnrjsc
8. *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
9. *Dembsey J.M.* Closing the Grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program // The Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. № 1. P. 63-100.
10. *Park J.* An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing // Multimedia-Assisted Language Learning. 2019. Vol. 22. № 1. P. 112-131. http://dx.doi.org/10.%2015702/mall.2019.22.1.112
11. *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
12. *Егорцева Н.А., Сидоркина Н.В.* Значение ролевых игр в обучении английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 49-52. https://elibrary.ru/vodicl
13. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 2010. С. 567.
14. *Haryanto E., Ali R.* Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university // International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat. 2018. Vol. 1. № 1. P. 190-195.
15. *Nazaretsky T., Cukurova M., Alexandron G.* An instrument for measuring teachers' trust in AL-based educational technologies // LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference. N. Y., 2021. P. 56-66. https://doi.org/10.1145/3506860.3506866

References

1. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301, https://elibrary.ru/sphxkz
2. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Artificial intelligence in foreign language teaching: chatbots in the development of students' foreign language speaking skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 45-54. (In Russ.) https://elibrary.ru/gdjorm
3. 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
4. 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
5. 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
6. 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

7. Murunov S.S., Polyakov O.G. (2024). Methodological feedback from ChatGPT in the English language classroom. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 47-54. (In Russ.) https://elibrary.ru/jnrjsc
8. 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
9. Dembsey J.M. (2017). Closing the Grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. *The Writing Center Journal*, vol. 36, no. 1, pp. 63-100.
10. Park J. (2019). An AI-based English grammar checker vs. human raters in evaluating EFL learners' writing. *Multimedia-Assisted Language Learning*, vol. 22, no. 1, pp. 112-131. http://dx.doi.org/10.%2015702/mall.2019.22.1.112
11. 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
12. Egortseva N.A., Sidorkina N.V. (2016). Value of role games in teaching english language. *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy And Psychology*, vol. 5, no. 1 (14), pp. 49-52. (In Russ.) https://elibrary.ru/vodicl
13. Passov E.I., Kuzovleva N.E. (2010). *Osnovy Kommunikativnoi Teorii i Tekhnologii Inoyazychnogo Obrazovaniya. Metodicheskoe Posobie dlya Prepodavatelei Russkogo Yazyka kak Inostrannogo*. Moscow, Russian Language Publ., pp. 567. (In Russ.)
14. Haryanto E., Ali R. (2018). Students' attitudes towards the use of Artificial Intelligence SIRI in EFL learning at one public university // *International Seminar and Annual Meeting BKS-PTN Wilayah Barat*, vol. 1, no. 1, pp. 190-195.
15. Nazaretsky T., Cukurova M., Alexandron G. (2021). An instrument for measuring teachers' trust in AL-based educational technologies. *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference.* New York, pp. 56-66. https://doi.org/10.1145/3506860.3506866

Информация об авторе

Филатов Евгений Михайлович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-6331-4718
Scopus ID: 58609035100
ResearcherID: HDO-3688-2022
filatovgenya200@gmail.com

Поступила в редакцию 26.08.2024
Получена после доработки 14.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Evgeny M. Filatov, Research Scholar of Foreign Language Multicultural Education Research Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-6331-4718
Scopus ID: 58609035100
ResearcherID: HDO-3688-2022
filatovgenya200@gmail.com

Received 26.08.2024
Revised 14.10.2024
Accepted 17.10.2024

Приложение 1

Отношение студентов к использованию веб-приложения character.ai при изучении иностранного языка

1. Мотивирует ли вас на изучение иностранного языка практика с ИИ?
   а) да;
   б) нет.
2. Знаете ли вы о веб-приложении character.ai?
   а) да;
   б) нет.
3. Пользовались или пользуетесь ли вы веб-приложением character.ai?
   а) да;
   б) нет.
4. Какой был ваш опыт взаимодействия с веб-приложением character.ai?
   а) положительный;
   б) удовлетворительный;
   в) отрицательный.
5. Своего виртуального собеседника вы:
   а) создавали с нуля;
   б) выбирали из множества готовых.
6. При общении с виртуальным собеседником вы:
   а) играли роль самого себя;
   б) создавали несколько персон.
7. В каком формате вы общались с виртуальным собеседником?
   а) текстовом;
   б) голосовом.
8. С какой целью вы общались с виртуальным собеседником? (выберите первостепенное)
   а) практика ролевой игры;
   б) практика устного взаимодействия;
   в) практика письменного взаимодействия.
9. Как вы разрешали ситуации, в которых возникали галлюцинации ИИ ((ответы ИИ, которые не имеют отношения к реальности и/или не могут быть подтверждены внешними источниками)?
   а) изменяли ответ виртуального собеседника;
   б) меняли тему разговора;
   в) игнорировали.
10. Использовали вы возможность изменения ответа виртуального собеседника?
    а) да;
    б) нет.

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 378.147
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1261-1274

Исследование мотивации к изучению шведского языка у студентов высшей школы

Ирина Валерьевна Романовская, Мария Александровна Коновалова*
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
185035, Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр-кт Ленина, 33
*Адрес для переписки: konovmasha@yandex.ru

Актуальность. Проанализирована проблема мотивации современных студентов к изучению шведского языка в условиях, вызванных резкой переориентацией курса страны. Понимание мотивации, тем более особенностей учебной мотивации, – один из вопросов, который уже десятилетия не утрачивает актуальности в педагогике и методике преподавания иностранного языка. Цель исследования – проанализировать учебную мотивацию студентов, определить корреляцию исходной и текущей мотивации к изучению шведского языка вследствие резкого изменения геополитического курса страны.
Материалы и методы. Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ), респондентами выступили студенты Института филологии, кафедры германской филологии и скандинавистики, изучающие шведский язык как основной язык с 1 по 4 курс бакалавриата. Количество респондентов – 34. Для сбора материалов использованы социологический и статистический методы исследования, для обработки и анализа – теоретический и описательный. Материалами исследования выступили научные работы Е.Н. Деулиной и Т.А. Танцуры, М.В. Спириной, Н.В. Лобастовой, Г.Н. Арутюнян, И.Б. Ворожцовой и др., посвященные методике преподавания иностранного языка и проблеме учебной мотивации, а также ответы студентов, полученные в ходе анкетирования.
Результаты исследования. На основе полученных данных совершенствована методика обучения шведскому языку. Установлена зависимость мотивации к изучению иностранных языков от внешних и внутренних стимулов на основе ответов студентов. Полученные в ходе исследования ответы помогают скорректировать и адаптировать учебный процесс в быстро изменившихся условиях, грамотно выстроить работу с коллективом, увеличить учебную мотивацию и сохранить контингент студентов.
Выводы. Исследование имеет практическую значимость и перспективы исследования: резкого снижения мотивации к изучению шведского языка не выявлено, однако, наблюдается закономерное, весьма логичное и хорошо объяснимое изменение мотивации в течение процесса обучения, вызванное как внешними, так и внутренними факторами: «эффектом плато», своеобразным откликом на педагогические усилия преподавателя, изменением видов и форм работы, технологий, методов и приемов обучения. Несмотря на «кривую» мотивации (то вверх, то вниз), у студентов не снижается настойчивость и упорство к изучению иностранного языка. Причинами снижения мотивации являются слишком интенсивная учебная нагрузка, наличие личных проблем. Повышение мотивации к изучению иностранного языка

© Романовская И.В., Коновалова М.А., 2024

связано, напротив, с разнообразием используемых видов и форм работ и обусловлено, в том числе, вдохновляющей деятельностью преподавателя.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, шведский язык, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, анкетирование студентов, учебная мотивация

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Романовская И.В., Коновалова М.А*. Исследование мотивации к изучению шведского языка у студентов высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1261-1274. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1261-1274

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1261-1274

A study of motivation to learn Swedish in higher education students

Irina V. Romanovskaia, Mariia A. Konovalova*
Petrozavodsk State University
33 Lenina Prosp., Petrozavodsk, 185035, Russian Federation
*Corresponding author: konovmasha@yandex.ru

Importance. The problem of modern students' motivation to study Swedish in the conditions caused by a sharp reorientation of the country's course is analyzed. Understanding motivation, especially the characteristics of learning motivation, is one of the issues that has remained relevant in pedagogy and foreign language teaching methodology for decades. The aim of the study is to analyse students' learning motivation and determine the correlation of the initial and current motivation to study Swedish due to the sharp change in the country's geopolitical course.
Materials and Methods. The research is conducted on the basis of Petrozavodsk State University (PetrSU), the respondents are students of the Institute of Philology, Department of German Philology, and Scandinavian Studies, studying Swedish as a main language from the 1st to the 4th year of undergraduate studies. The number of respondents is 34. Sociological and statistical methods of research are used to collect materials, for processing and analysis; theoretical and descriptive methods are used. Studies of E.N. Deulina, T.A. Deulina, M.V. Spirina, N.V. Lobastova, G.N. Arutyunyan, I.B. Vorozhtsova, etc., which are considered with the methodology of foreign language teaching and the problem of learning motivation, as well as students' answers received during the research, are used as research materials.
Results and Discussion. Based on received data, the methodology of Swedish language teaching has been improved. The dependence of motivation for learning foreign languages on external and internal factors has been established on the basis of students' answers. The answers received in the research help to correct and adjust the learning process in rapidly changing conditions, to organise the work with the team correctly, to increase the learning motivation, and to keep the contingent of students.
Conclusion. The study has practical relevance and research perspectives: no significant decrease in motivation to learn Swedish has been revealed, however, there is a consistent, logical, and well-explained change in motivation throughout the learning process caused by external factors such as the "plateau effect", a specific response to the teaching efforts of the instructor, changes in the types and forms of work, technologies, methods, and teaching techniques. Despite the fluctuating nature of motivation, students remain persistent and determined in learning the foreign language.

The decrease in motivation to learn a foreign language is caused by too much academic workload and/or personal problems; while the increase in motivation is related to the variety of tasks and forms used, including the inspiring activities of the teacher.

Keywords: motivation, foreign language learning, Swedish language, internal motivation, external motivation, student opinion research study, learning motivation

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

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

For citation: Romanovskaia, I.V., & Konovalova, M.A. (2024). A study of motivation to learn Swedish in higher education students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1261-1274. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1261-1274

АКТУАЛЬНОСТЬ

Мотивация играет важную роль не только в целом в методике обучения иностранному языку, в деятельности конкретного преподавателя, но и в процессе изучения языка со стороны студентов.

Мотивация является основой языкового образования, его движущей силой. Существуют разные точки зрения на природу мотивации.

Е.Н. Деулина и Т.А. Танцура, анализируя мотивацию и опираясь на работы А.А. Алхазишвили, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой, определяют ее как «систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность <…> на более глубокое изучение иностранного языка, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности» [1, с. 153]. Они выделяют логическую и эмоциональную мотивации в зависимости от рода импульсов-мотивов, которые могут исходить как извне, так и изнутри. К логической мотивации относится желание переписываться со сверстниками на иностранном языке, а к эмоциональной – боязнь выглядеть смешным в глазах одногруппников [1, с. 154].

Н.В. Гулина «вписывает» мотивацию в субъективный мир личности; вызвать мотивацию со стороны, по ее мнению, трудно: «Человек сможет выучить иностранный язык, если только сам почувствует необходимость в этом…» [2, с. 50]. Аналогичной точки зрения придерживается Л.Г. Нестерович, говоря о том, что «мотивы определяются внутренними побуждениями человека и относятся к его субъективному миру» [3, с. 72]. При этом мотивы, которыми мы руководствуемся, многочисленны и имеют разную природу. Еще в 1980-е гг., когда только осуществлялись первые попытки систематизировать имеющиеся мотивы, было выделено около сотни из них [4, с. 37].

Мотивы формируются на основе определенных потребностей личности. Не углубляясь в эту тему, позволим себе лишь обозначить группы источников мотивационных потребностей: поведенческие, социальные, биологические, когнитивные, эмоциональные, волевые, духовные и пр. Данные источники могут быть разделены на внутренние и внешние. К внутренним относятся любознательность, потребность к получению информации, саморазвитию, к внешним – давление группы, ожидание родителей, оценка преподавателя, получение награды и пр. [5, с. 607]. Мотивация может подразделяться на учебную и социальную, положительную и отрицательную. Учебная мотивация обусловливается определенными факторами: организацией педагогического процесса, спецификой учебного предмета, особенностями обучающегося и преподавателя и его отношением к педагогической деятельности» [6, с. 52].

С нашей точки зрения, мотивация – это совокупность мотивов (побуждений, стимулов, эмоций, интересов, желаний и пр.), влияющих на успешность овладения определенным «ремеслом», в рамках данного исследования таким ремеслом выступает иностран-

ный язык. Эта дефиниция находит точки пересечения с определением, данным Г.Н. Арутюнян: «учебная мотивация – это совокупность конкретных причин и стимулов, интересов и наклонностей, эмоций и идеалов, которые заставляют учащихся действовать, выполнять то или иное действие» [7, с. 21].

Проанализировав новейшие научные работы, мы можем отметить несколько направлений в исследовании мотивации. Отдельным и наиболее важным вопросом, интересующим как преподавателей, так методистов, является вопрос роли мотивации в изучении иностранного языка (Л.М. Шатилова, Н.М. Чапыева [8], Н.В. Лобастова [9], Е.М. Спирина, Ю.С. Чернякова [10], И.Б. Ворожцова [4], Н.Р. Рустамова [11], Е.Н. Мишина, О.Ю. Николюкина [12], Н.В. Гулина [2] и др.). Мотивация нередко рассматривается с точки зрения стремительно развивающихся в современном мире глобализационных процессов, стимулирующих и всячески подталкивающих студентов к изучению одного, двух, трех и более иностранных языков.

Кроме того, в научной литературе активно исследуются особенности учебной мотивации поколения XXI века. Современные студенты отличаются от предыдущих поколений коммуникативными и социальными навыками, мировоззренческими ценностями (Е.С. Гусева [13], А.С. Муратова и Н.А. Кочегарова [14], Е.В. Борисова [15]). Их сложно мотивировать к новой деятельности извне, если нет мотивации внутри. Так, поиск новых технологий, методов, приемов и средств повышения мотивации при обучении иностранному языку приобретает все большую популярность среди исследователей.

Повышение мотивации студентов к обучению иностранному языку посредством инновационных педагогических технологий, таких как цифровые технологии [16], проектная деятельность [17], модульные технологии [18], предполагающих львиную долю самостоятельности, интерактивного обучения [19] и др. – это лишь малая часть того багажа технологий, методов, приемов и средств повышения мотивации, которыми пользуются современные преподаватели и методисты.

Интересуют педагогов, психологов и методистов также вопросы социально-педагогического взаимодействия (преподаватель (учитель) и студент (ученик) – это два наиболее важных элемента в учебной деятельности), влияния фигуры преподавателя на формирование мотивации у студентов (М.В. Пьянова [20], А.Г. Соломатина [21]) и управления мотивацией в обучении иностранному языку (Е.Н. Деулина, Т.А. Танцура [1]), то есть удержания мотивации на одном и том же уровне в течение всего учебного процесса.

Этим кратким обзором современных исследований мы стремились показать, что мотивация к изучению иностранного языка уже продолжительное время интересует науку (педагогику, методику обучения иностранным языкам, дидактику), рассматривается в разных плоскостях: с точки зрения использования новых технологий, методов, приемов, средств и способов поддержания мотивации, участников образовательного процесса, применительно к разным ступеням образования, разным иностранным языкам, разным возрастным категориям и пр.

Вопрос мотивации к обучению иностранным языкам приобрел еще большую актуальность весной 2022 г. в связи с резким изменением возможностей студентов, вызванных тектоническими сдвигами в современной модели мира. То, что изначально казалось близким (Карелия и Швеция хотя бы с точки зрения географического положения располагаются недалеко друг от друга), стало далеким и чужим. В высшей школе сразу же наметились три тенденции: со стороны одних студентов был проявлен исключительный интерес к изучению иностранных языков в целях последующей миграции; со стороны других – ввиду невозможности выезжать за границу продемонстрирован отказ от изучения языка; со стороны третьих – наблюдалась тенденция к продолжению изучения иностранного языка, основанная на привычке.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Являясь преподавателями высшей школы, мы сразу же отреагировали на изменение отношения к иностранному языку. Было проведено исследование среди студентов ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ) по направлению подготовки «Зарубежная филология (Шведский язык и литература, английский язык)», для которых изучение шведского языка является приоритетным. В исследовании приняли участие 34 человека, что составило 95 % контингента.

Студентам предлагалось анонимно ответить на 15 вопросов, как открытых, так и закрытых, причем некоторые вопросы были составлены таким образом, что требовали перефразирования (перефразирование в данном случае позволило глубже осмыслить проблему). Таким образом, были определены следующие методы исследования: теоретический, социологический, статистический и описательный. С помощью теоретического метода проанализирована современная методическая и научная литература, на основе социологического метода разработана анкета (табл. 1) и проведен опрос студентов, статический метод позволил подсчитать, систематизировать ответы и сделать на их основе выводы, продемонстрированные с помощью описательного метода.

Таблица 1

Вопросы анкеты с вариантами ответов

Table 1

Questionnaire questions with answer options

№ п/п	Вопросы
1	Как долго вы изучаете шведский язык? ((1–2 семестра, 3–4 семестра, 5–6 семестров, 7–8 семестров)
2	По какой причине вы выбрали направление «Зарубежная филология (Шведский язык и литература, английский язык)» при поступлении в ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ)?
3	Перечислите причины, по которым вы изучаете шведский язык
4	Кто или что мотивирует вас к изучению шведского языка в современных условиях?
5	Изменил ли шведский язык вашу жизнь? Ваши качества? В какую сторону?
6	Что бы вы сказали тем людям, которые утратили интерес к изучению шведского языка?
7	Планируете ли вы связать дальнейшую профессиональную деятельность со шведским языком? (однозначно да; точно нет; хотелось бы, но не уверен(а); если подвернется возможность трудоустройства по специальности)
8	Как бы вы, будучи преподавателем, стимулировали студентов к ежедневному изучению шведского языка?
9	Каким образом вы подбадриваете своих одногруппников к изучению шведского языка?
10	Изменилась ли ваша мотивация к изучению шведского языка за время обучения? Каким образом?
11	Какие дополнительные материалы, ресурсы, связанные со Швецией и шведским языком, вы используете во внеучебное время? (смотрю фильмы; читаю книги и газеты; смотрю шведских блогеров; изучаю материалы по грамматике шведского языка; общаюсь со шведами)
12	Сколько усилий вы прикладываете к изучению шведского языка? (10–20 %; 20–40 %, 40–50 %, 50–70 %, 70–80 %, 80–90 %; 100 %)
13	Что нужно для того, чтобы вы уделяли изучению языка больше времени, внимания и сил?
14	Посещали бы вы дополнительные занятия по шведскому языку (во внеучебное время), если бы была такая возможность? (да, 2–3 раза в неделю; да, раз в неделю; да, 1–2 раза в месяц; нет, не посещал/а бы)
15	Какие виды деятельности вас наиболее мотивируют к изучению языка? (несколько вариантов) (изучение грамматики; подготовка устного выступления, доклада, презентации; коммуникативные задания; ролевые игры; чтение литературы на иностранном языке; просмотр фильмов; прослушивание музыки; изучение страноведческой информации; участие во внеучебных мероприятиях (День святой Люсии, Посвящение в студенты и др.); парная и групповая работа на занятиях по шведскому языку)

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

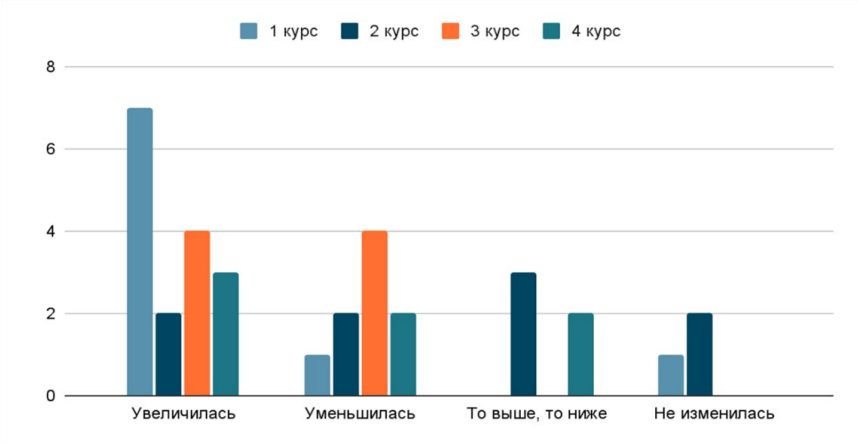

Рис. 1. Изменение мотивации в ходе обучения
Fig. 1. Changes in motivation during the learning process

Источник: построено авторами.
Source: constructed by the authors.

Полученные материалы могут лечь в основу разработки аудиторных занятий, внеаудиторных мероприятий, организации самостоятельной работы. Также результаты помогают понять, как удерживать и поддерживать мотивацию к изучению языка на одном и том же уровне.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате проведенного исследования получена усредненная картина мотивации к изучению шведского языка: респонденты равномерно распределились по продолжительности обучения в вузе: 26,5 % – изучают шведский язык в течение 1 года; 29,4 % – в течение 2-х лет; 23,5 % – в течение 3-х лет; 20,6 % – в течение 4-х лет.

В процессе диагностики мотивации к изучению шведского языка важно было определить корреляцию исходной мотивации и ее текущего состояния. Отвечая на вопрос об исходной мотивации, респонденты отмечают уникальность направления обучения, возможность изучать разные германские языки, в том числе скандинавские, участвовать в обменных программах. Многие видят в изучении иностранного языка возможность изменить свою жизнь, переехав в Скандинавию в целях продолжения обучения или последующего трудоустройства.

Благодаря сформированному бренду кафедры германской филологии и скандинавистики ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ) многие абитуриенты приходят изучать шведский язык по рекомендации друзей, знакомых, учителей, родителей, отмечая особое внимание, направленное на изучение языка. Действительно, для студентов направления «Шведский язык и литература, английский язык» традиционно организуются и проводятся разнообразные научные, внеучебные мероприятия, выходящие за рамки образовательной программы: это дополнительная языковая и педагогическая практика, знакомство с культурой и традициями страны изучаемого языка, обсуждение литературных явлений, приобретающих значительную популярность в наши дни (например, особенностей детектива и детской литературы Скандинавии). Эти встречи объединяют не только студентов разных курсов, преподавателей, но и выпускников: таким образом «новое поколение» может лично увидеть примеры успешной

реализации своих предшественников в выбранной профессии.

Для большинства абитуриентов выбор специальности осознанный, что демонстрирует широкая география наших студентов. Изучать шведский язык приезжают из отдаленных от Петрозаводска городов России: Читы, Иркутска, Барнаула, Уфы и пр.

Закономерно, что с течением времени уровень мотивации претерпевает изменения, которые представлены на рис. 1.

Некоторые студенты замечают, что приобрели мотивацию, которой изначально не было. Значительный рост мотивации к изучению языка наблюдается на первом курсе (78 % отмечают рост мотивации), что связано с заметным прогрессом и обращением к новой и интересной сфере. На втором курсе студенты говорят об изменении уровня мотивации и описывают его как «кривую, которая то выше, то ниже, в зависимости от успехов». Данные изменения кажутся нам логичными: снижение мотивации к изучению шведского языка при переходе с уровня А2 на В1 связано с отсутствием аналогичной динамики, как при изучении шведского языка на уровнях А1–А2. Студенты уже не видят столь яркого прогресса в изучении языка, считают, что они «остановились на том же самом уровне», не движутся вперед. Однако это явление условной стагнации уже хорошо известно педагогам: оно связано с переходом от изучения конкретной лексики (как правило, на уровнях А1–А2 изучается предметная лексика) к более абстрактной, от более простых конструкций к более сложным. Студенты не могут увидеть так же быстро, как на первом году обучения, результаты своего овладения языком, и в итоге – без видимого движения вперед – утрачивают интерес к обучению. Это явление получило название «эффект плато» и наблюдается практически у всех изучающих иностранный язык. К исследованию данной проблемы и способов ее решения уже неоднократно обращались в педагогической науке: Н.Ю. Мамонтова [22], Н.Ю. Шунина [23], А.И. Дзюбенко [24], Т.В. Рябуха [25] и др. Тем не менее, на настоящий момент проблема не решена, и в результате развития этого явления у некоторых студентов возникает ощущение неспособности к овладению языком.

Рост мотивации на третьем (50 %) и четвертом (57 %) курсах связан с тем, что студенты снова видят прогресс. Данные результаты подтверждают идею, высказанную Н.В. Лобастовой: «если процесс обучения дает хорошие результаты, у обучаемого образуется внутреннее чувство удовлетворения и желание продолжить обучение. Поведение, которое приводит к позитивным последствиям, имеет тенденцию к повторению» [9, с. 166]. Тем не менее, отдельные студенты отмечают и снижение уровня мотивации.

Отрицательно на мотивацию к изучению шведского языка может влиять ряд факторов, не связанных напрямую с процессом обучения. Во-первых, другие дисциплины учебного плана, часто не являющиеся профильными, но требующими усиленного внимания со стороны студентов («Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт», «Экономическая культура и антикоррупционное поведение» и др.). Так, 44 % информантов указывают на то, что некоторые дисциплины учебного плана «демотивируют» их – студентам хотелось бы больше заниматься изучением языка, но это невозможно в силу нормативных требований к образовательной программе. Во-вторых, 35 % студентов указывают на проблемы личного характера. К ним информанты относят проблемы со здоровьем, самодисциплиной и самоорганизацией, планированием и управлением временем, мотивацией. 20 % респондентов обращают внимание на «предметные» проблемы: в освоении шведского языка студентам приходится тщательно готовиться к занятиям, выполняя большой объем заданий для самостоятельной работы, писать контрольные и проверочные работы. Огорчает их отсутствие возможности заниматься с носителем языка и даже использовать аутентичный шведскоязычный материал (из-за отсутствия доступа), который мог бы позволить в какой-то мере компенсировать отсутствие преподавателя – носителя язы-

ка. 17 % считают внеучебные интересы также одним из важных факторов, отрицательно влияющих на мотивацию к овладению иностранным языком. В связи с вышеназванными причинами примерно равное количество студентов третьего и четвертого курсов говорят как об увеличении (46 %), так и об уменьшении (40 %) мотивации.

Как было упомянуто выше, в отношении иностранного языка мотивация может быть как внутренней, так и внешней. Под внешней мотивацией подразумевается создание дополнительных стимулов, «заряжающих» студентов мотивацией. Е.В. Косинская рассматривает ряд внешних мотивов, оказывающих положительное влияние на изучение иностранного языка: это мотивы достижения, самоутверждения, идентификации, аффилиации, саморазвития, просоциальный мотив [26, с. 34-35].

Внутренняя мотивация предполагает получение удовольствия от самого процесса изучения иностранного языка. Г.В. Рогова и З.Н. Никитенко подчеркивают ведущую роль именно мотивации внутренней, отмечая, что «интерес к процессу изучения иностранного языка держится, прежде всего, на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности» (цит. по: [1, с. 154]). Внешняя же мотивация становится лишь дополнительной стимуляцией, но не может обеспечить достаточную заинтересованность в процессе обучения.

Любопытным наблюдением проведенного нами исследования явилось то, что среди студентов в вузе внешняя мотивация достаточно часто доминирует над внутренней. Например, преподаватель на протяжении 4 лет обучения играет важнейшую роль – это показывают статистические данные (25, 20, 71 и 33 % соответственно курсу обучения), однако помимо преподавателя студентов внешне мотивирует возможный результат обучения: владея шведским языком на высоком уровне, у них появляется возможность профессионально реализовать себя как в России, так и в Швеции (25, 30, 43 и 66 % – в зависимости от курса обучения).

На начальном этапе внешней мотивацией служит разнообразный контент на шведском языке (50 % на первом курсе, 40 % – на втором курсе обучения). Внутренняя мотивация к изучению шведского языка, безусловно, тоже присутствует: многие респонденты отмечают, что их мотивирует сам шведский язык, процесс его изучения и углубления в языковые факты.

Таким образом, внутренняя мотивация должна быть первостепенной, и задача преподавателя состоит в том, чтобы развивать ее: пробудить и поддерживать интерес к изучению языка как таковому.

Однако в некоторых ситуациях наблюдается недостаточный уровень и внешней, и внутренней мотивации, что, безусловно, сказывается на качестве обучения. Несмотря на то, что результаты анкетирования в целом указывают на значительную вовлеченность студентов в учебный процесс, 30 % опрошенных признались, что уделяют изучению шведского языка менее 50 % усилий. Для прояснения данной проблемы был предусмотрен следующий вопрос: «Что нужно для того, чтобы вы уделяли изучению языка больше времени, внимания и сил?». Ответы закономерно повторили и другие аспекты опроса: с одной стороны, студентам необходимо дополнительное время, здоровье и отсутствие личных проблем (что, к сожалению, находится вне нашей сферы влияния), а с другой – включение в образовательный процесс заданий личностной, коммуникативной и творческой направленности (реализация проектов, написание эссе на злободневные темы, обсуждение книг и литературных героев); увеличение объема позитивной обратной связи от преподавателей, а также искусственное формирование целей обучения.

Остановимся подробнее на последнем предложении, которое не было четко выявлено при анализе других разделов анкетирования. По мнению студентов, им «нужна четко сформулированная цель изучения языка, а ее, к сожалению, нет», «Нет понимания, для чего я изучаю шведский язык». Это происходит по причине недостаточного лично-

стного самоопределения, подкрепленного требованием со стороны окружения получения какого бы то ни было высшего образования. Данный тезис иллюстрируют следующие ответы: когда выпускника школы вынуждают поступать в вуз вне зависимости от его желания и предпочтений, он пишет: «это был случайный выбор, который сделала моя мама. Мне было все равно, где учиться», «Не знал(а), на какое направление поступать, поэтому выбрал(а) практически случайно». Отметим, что такая проблема актуальна не только для языковых направлений, но и для высшего образования в целом. К сожалению, преподаватель не может повлиять на исходную мотивацию абитуриента, но тем очевиднее становится необходимость формирования как внешней, так и внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

С целью определения предпочтительных способов подкрепления мотивации в ходе анкетирования студентам была предоставлена возможность сформулировать свои требования к организации учебных занятий, внеучебной деятельности и самостоятельной работы. Во многом студенты оказались единодушны с преподавателями, исследующими вопросы мотивации и продуктивности изучения иностранного языка. Большая часть из них отметила в качестве возможного стимулирования знакомство с аутентичным контентом на шведском языке как в рамках занятий, так и во внеучебное время. Опрошенные называют просмотр фильмов, прослушивание музыки (по 73,5 %) и чтение литературы (58,8 %) на иностранном языке факторами, оказывающими наиболее положительное влияние на изучение языка. Такими факторами также является привлечение видео, подкастов, создание рассылок с полезной информацией, в том числе страноведческой. Сходное предложение находим у И.Б. Ворожцовой: она отмечает, что применяемые в обучении «тексты должны содержать тот речевой материал, что развивает и поддерживает его мотивацию, позволяет решать коммуникативные задачи в ходе обучения» [4, с. 40].

Требуется вводить разнообразные виды и формы работы на занятиях, в том числе групповой; домашние задания формулировать не как обязательные, а как «культурно-досуговые», то есть те, которые могут расцениваться как свободное времяпрепровождение (просмотр фильма, сериала, видео, чтение интересного контента и пр.). М.В. Спирина, в свою очередь, предлагает формировать учебный процесс так, чтобы студент изучал иностранный язык, не зазубривая, а «творчески участвуя в процессе обучения» [27, с. 111]. Помимо творческого, исследователь отмечает важность коммуникативного подхода, который «при обучении иностранным языкам способствует развитию активности обучаемых и помогает достигать хороших результатов» [27, с. 111]. Проведенное исследование продемонстрировало солидарность респондентов с данным положением: 70 % опрошенных сообщили, что использование коммуникативных заданий является фактором, оказывающим положительное влияние на изучение языка. На наш взгляд, коммуникативный метод становится настолько ценным в связи с тем, что «роль преподавателя состоит не в том, чтобы просто сообщать знания, а в том, чтобы инициировать самостоятельную работу студентов, обеспечивать их источниками информации, направлять их деятельность и оказывать им помощь в процессе выполнения задач, непосредственно связанных с их будущей профессией» [9, с. 167]. Как мы отмечали выше, для многих основным мотивом становится именно дальнейшее профессиональное развитие.

Значительная часть опрошенных обратила внимание на то, что при изучении иностранного языка за пределами страны необходимо искусственно формировать языковую среду: ограничить общение на занятиях только шведским языком, создать дополнительный чат, в котором коммуникация будет осуществляться на иностранном языке. В то же время участие во внеучебных мероприятиях было отмечено как фактор, оказывающий наименьшее влияние на мотивацию к изучению иностранного языка (лишь 32 % респондентов

отметили его положительную роль). Однако мы как преподаватели, имеющий большой педагогический стаж, можем утверждать, что такие мероприятия все же имеют положительное воздействие, так как дают студентам возможность, с одной стороны, отвлечься от учебной деятельности, с другой – применить свои знания и навыки в реальной жизни.

В рамках как лекционных, так и практических занятий должна формироваться комфортная и безопасная среда, в которой студенты не будут бояться совершить ошибку. Преподаватель, в свою очередь, должен поддерживать и поощрять студентов. Аналогичное предложение находим у М.В. Спириной: «Поощрение как прием стимулирования должно быть постоянно в арсенале преподавателя. На любом этапе обучения студент должен получать удовлетворение от проделанной работы, ощущать, как постоянно происходит прирост и накопление знаний, осознавать, что доброжелательная атмосфера и авторитет преподавателя становятся залогом успешного обучения» [27, с. 112].

Определенные требования также были выдвинуты и к роли самого преподавателя, который, как мы писали ранее, имеет большое значение для студентов на протяжении всех лет учебы. Опрошенные отмечали, что педагог должен интересоваться, какие темы важны студентам, какие приемы работы наиболее продуктивны на их взгляд. Что примечательно, на занятиях приветствуется обращение к темам, интересным не только им самим, но и преподавателю, так как это, с одной стороны, вдохновляет на дальнейшее обучение в университете и развитие в целом, а с другой – формирует более тесные взаимоотношения между участниками образовательного процесса. Также этому, по мнению респондентов, способствует интерес преподавателя к личной жизни студента.

ВЫВОДЫ

Благодаря исследованию, проведенному среди студентов Института филологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ), были выявлены исходные мотивы изучения шведского языка, определено текущее состояние мотивации студентов – в этом и заключается разрешение поставленной проблемы. Гипотеза о резком снижении учебной мотивации, вызванном геополитической обстановкой в мире, не оправдалась. Если говорить о средней траектории, то на протяжении всего курса обучения мотивация балансирует на среднем уровне, она «то выше, то ниже», но не достигает пиковых значений. Поразительным оказался тот факт, что, несмотря ни на что, 70–80 % студентов уделяют изучению шведского языка более 50 % усилий. При этом 23,6 % респондентов (из 70 %) изучают язык на пределе своих возможностей, уделяя его изучению 80–100 % своих умственных сил.

Научная новизна исследования заключается в анализе актуальной мотивации к изучению иностранного языка в современных условиях, сопровождающихся изменением общественно-политической ситуации и определением их степени влияния на уровень мотивации студентов.

Теоретические и практическое значение исследования состоит в определении двух тенденций: первая – снижение мотивации к изучению ИЯ обусловлено слишком интенсивной учебной нагрузкой в вузе; наличием личных проблем у студентов (недостаточная самоорганизованность, неэффективное распоряжение временем, неудовлетворительное состояние здоровья, непонимание, как можно реализовать себя в будущем, и пр.); вторая – повышение мотивации обусловлено качественным преподаванием иностранного языка, предусматривающим разного рода виды и формы работы, особым отношением преподавателя и его вдохновляющей педагогической деятельности, использованием разнообразного аутентичного материала на занятиях, а также погружением в комфортную языковую среду.

Описанные тенденции позволяют совершенствовать занятия по иностранному языку таким образом, чтобы можно было поддерживать и не терять мотивацию к изучению языка на протяжении всего процесса обучения.

Список источников

1. *Деулина Е.Н., Танцура Т.А.* Управление мотивацией в обучении иностранному языку // Lingua Mobilis. 2011. № 2 (28). С. 152-159. https://elibrary.ru/tmuskz
2. *Гулина Н.В.* Роль мотивации в изучении иностранного языка // Мировая наука. 2022. № 2 (59). С. 49-52. https://elibrary.ru/aobyup
3. *Нестерович Л.Г.* К вопросу о роли мотивации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Апробация. 2016. № 11 (50). С. 72-73. https://elibrary.ru/xakdoj
4. *Ворожцова И.Б.* О мотивации в практике обучения иностранным языкам // Филологический класс. 2016. № 4 (46). С. 36-41. https://doi.org/10.26710/fk16-04-05, https://elibrary.ru/xsdgsb
5. *Азизова М.А.* Мотивация в обучении // Экономика и социум. 2021. № 5-1 (84). С. 605-608. https://elibrary.ru/wkmbjx
6. *Петрушова Н.В.* Роль мотивации при обучении иностранному языку студентов вуза // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 10-12 (78). С. 52-55. https://elibrary.ru/valwxk
7. *Арутюнян Г.Н.* Проблема учебной мотивации младших школьников в современной педагогике // Проблемы современной науки и образования. 2021. № 7 (164). С. 21-24. https://elibrary.ru/xtiiiz
8. *Шатилова Л.М., Чапыева Н.М.* Роль и проблема мотивации при обучении иностранному языку // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты: материалы 18 Междунар. науч. конф. Орехово-Зуево: Гос. гум.-техн. ун-т, 2018. С. 164-166. https://elibrary.ru/pabxsr
9. *Лобастова Н.В.* Мотивация – предпосылка успеха в изучении иностранного языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов 27 Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: ЦРНС, 2012. С. 165-170. https://elibrary.ru/rnfenr
10. *Спирина Е.М., Чернякова Ю.С.* Эффективные способы стимулирования познавательного интереса на уроках иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 5. С. 11-23. https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11034, https://elibrary.ru/iopozr
11. *Рустамова Н.Р.* Роль мотивации в обучении иностранным языкам // Обучение и воспитание: методики и практика: сб. материалов 16 Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: ЦРНС, 2014. С. 108-111. https://elibrary.ru/rzgqmx
12. *Мишина Е.Н., Николюкина О.Ю.* Роль мотивации в изучении иностранного языка // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 2. С. 309. https://elibrary.ru/dwwemz
13. *Гусева Е.С.* Учебная мотивация. Мотивация деятельности современного студента // Энергия-2013: материалы 8 Междунар. науч.-тех. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Иваново: Иванов. гос. энерг. ун-т, 2013. С. 37-41. https://elibrary.ru/jywhgn
14. *Муратова А.С., Кочегарова Н.А.* Учебная мотивация как основной вид мотивации при обучении иностранному языку // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 12 (12). С. 122-124.
15. *Борисова Е.В.* Современные студенты и цифровая среда обучения // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 1 (50). С. 178-184. https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2020.1.178, https://elibrary.ru/vsjugg
16. *Баклашина О.Н., Максикома Н.В., Луц С.С.* Использование цифровых технологий для повышения мотивации при обучении иностранным языкам // Оригинальные исследования. 2021. Т. 11. № 6. С. 38-42. https://elibrary.ru/zzyugk
17. *Василенко Е.Д.* Проектная деятельность на уроках иностранного языка, как способ повышения мотивации школьников к обучению // Аллея науки. 2018. Т. 3. № 7 (23). С. 889-892. https://elibrary.ru/xwxnit
18. *Сыпченко Н.М.* Модульная технология обучения как способ повышения мотивации усвоения иностранного языка // Научные исследования высшей школы: сб. тез. докл. и сообщений на итоговой науч.-практ. конф. Тюмень: Тюмен. ин-т повышения квалификации сотрудников М-ва внутр. дел Российской Федерации, 2011. С. 83-84. https://elibrary.ru/wgtoej
19. *Арюхина Е.Г., Крылова Н.П., Картер Д.* Повышение мотивации студентов в контексте интерактивного обучения иностранному языку // Вестник научных конференций. 2017. № 2-3 (18). С. 6-9. https://elibrary.ru/yiqyyn
20. *Пьянова М.В.* Роль преподавателя вуза в процессе обучения иностранным языкам // Уральский научный вестник. 2016. Т. 5. № 2. С. 149-151. https://elibrary.ru/wcoawt

21. *Соломатина А.Г.* Роль преподавателя в обучении иностранному языку // Межкультурное общение: лингвистические основы и стратегии обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 110-летию ФГБОУ ВО «Воронежский ГАУ». Воронеж: Воронеж. гос. аграр. ун-т им. императора Петра I, 2022. С. 31-34. https://elibrary.ru/xytwvr
22. *Мамонтова Н.Ю.* Эффективные педагогические приемы для преодоления обучающимися языкового плато // Современные технологии обучения иностранному языку: теоретические и прикладные вопросы лингвообразования: сб. науч. ст. Кемерово: Кузбас. гос. тех. ун-т им. Т.Ф. Горбачева, 2021. С. 76-89. https://doi.org/10.26730/language.2021.76-89, https://elibrary.ru/extkdv
23. *Шунина Н.Ю.* Эффект плато и его влияние на изучение иностранного языка // Актуальные вопросы гуманитарных наук – 2023: материалы выступлений молодых ученых в рамках Ломоносовских чтений 2023. Архангельск: САФУ, 2023. С. 315-318. https://elibrary.ru/fnyxwo
24. *Дзюбенко А.И.* Современные методы и приемы преодоления языковых трудностей при переходе на новый уровень владения языком // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 58-61. https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1004-0012, https://elibrary.ru/tklwcm
25. *Рябуха Т.В.* Эффект «языкового плато» и способы его преодоления в контексте обучения иностранному языку в вузе // Таврические филологические чтения: материалы 1 Регион. науч. конф. Мелитополь: ФГБОУ ВО «Мелитопольский гос. ун-т», 2023. С. 140-145. https://elibrary.ru/bvvfnw
26. *Косинская Е.В.* Роль мотивации в изучении иностранного языка // Территория науки. 2015. № 5. С. 33-37. https://elibrary.ru/wwxwrd
27. *Спирина М.В.* Влияние мотивации на эффективность обучения иностранному языку // Вестник МГСУ. 2007. № 2. С. 111-112. https://elibrary.ru/mvgzfp

References

1. Deulina E.N., Tantsura T.A. (2011). The motivation control in foreign language teaching. *Lingua Mobilis*, no. 2 (28), pp. 152-159. (In Russ.) https://elibrary.ru/tmuskz
2. Gulina N.V. (2022). The role of motivation in learning of foreign language. *Mirovaya nauka = World Science*, no. 2 (59), pp. 49-52. (In Russ.) https://elibrary.ru/aobyup
3. Nesterovich L.G. (2016). K voprosu o roli motivatsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Aprobatsiya*, no. 11 (50), pp. 72-73. (In Russ.) https://elibrary.ru/xakdoj
4. Vorozhtsova I.B. (2016). Motivation in foreign languages teaching practice. *Filologicheskii klass = Philological Clas*s, no. 4 (46), pp. 36-41. (In Russ.) https://doi.org/10.26710/fk16-04-05, https://elibrary.ru/xsdgsb
5. Azizova M.A. (2021). Learning motivation. *Ehkonomika i sotsium = Economy and Society*, no. 5-1 (84), pp. 605-608. (In Russ.) https://elibrary.ru/wkmbjx
6. Petrushova N.V. (2021). Role of motivation in foreign language teaching to university students. *Aktualny'e Nauchnye Issledovaniya v Sovremennom Mire*, no. 10-12 (78), pp. 52-55. (In Russ.) https://elibrary.ru/valwxk
7. Arutyunyan G.N. (2021). The problem of learning motivation of younger pupils in modern pedagogy. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya = Problems of Modern Science and Education*, no. 7 (164), pp. 21-24. (In Russ.) https://elibrary.ru/xtiiiz
8. Shatilova L.M., Chapyeva N.M. (2018). Rol' i problema motivatsii pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Materialy 18 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Yazyk i myshlenie: psikhologicheskie i lingvisticheskie aspekty» = Proceedings of 18th International Scientific Conference "Language and Thinking: Psychological and Linguistic Aspects"*. Orekhovo-Zuevo, State University of Humanities and Technology Publ., pp. 164-166. (In Russ.) https://elibrary.ru/pabxsr
9. Lobastova N.V. (2012). Motivatsiya – predposylka uspekha v izuchenii inostrannogo yazyka. *Sbornik materialov 27 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya» = Proceedings of 27th International Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy: methodologies and Problems of Practical Application"*. Novosibirsk, TSRNS Publ., pp. 165-170. (In Russ.) https://elibrary.ru/rnfenr
10. Spirina E.M., Chernyakova Yu.S. (2019). Effective ways to stimulate cognitive interest in foreign language learning. *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, no. 5, pp. 11-23 (In Russ.) https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-11034, https://elibrary.ru/iopozr

11. Rustamova N.R. (2024). Rol' motivatsii v obuchenii inostrannym yazykam. *Sbornik materialov 16 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika» = Proceedings of 16th International Scientific and Practical Conference "Teaching and Learning: Methodologies and Practices"*. Novosibirsk, TSRNS Publ., pp. 108-111. (In Russ.) https://elibrary.ru/rzgqmx
12. Mishina E.N., Nikolyukina O.Yu. (2022). The role of motivation in learning foreign languages. *Nauka i obrazovanie*, vol. 5, no. 2, p. 309. (In Russ.) https://elibrary.ru/dwwemz
13. Guseva E.S. (2013). Uchebnaya motivatsiya. Motivatsiya deyatel'nosti sovremennogo studenta. *Materialy 8 Mezhdunodnoi nachno-tekhnicheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «Ehnergiya-2013» = Proceedings of 8th International Scientific and Technological Conference of Students, Postgraduate Students and Young Scientists "Ehnergiya-2013"*. Ivanovo, Ivanovo State Power University Publ., pp. 37-41. (In Russ.) https://elibrary.ru/jywhgn
14. Muratova A.S., Kochegarova N.A. (2012). Uchebnaya motivatsiya kak osnovnoi vid motivatsii pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya = Problems of Modern Science and Education*, no. 12 (12), pp. 122-124. (In Russ.) https://elibrary.ru/udycrx
15. Borisova E.V. (2020). Modern students and digital learning environment. *Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Herald of Tver State Universite. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1 (50), pp. 178-184. (In Russ.) https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2020.1.178, https://elibrary.ru/vsjugg
16. Baklashina O.N., Maksikoma N.V., Luts S.S. (2021). Using digital technologies to improve motivation in teaching foreign languages. *Original'nye Issledovaniya*, vol. 11, no. 6, pp. 38-42. https://elibrary.ru/zzyugk
17. Vasilenko E.D. (2018). Proektnaya deyatel'nost' na urokakh inostrannogo yazyka, kak sposob povysheniya motivatsii shkol'nikov k obucheniyu. *Alleya Nauki*, vol. 3, no. 7 (23), pp. 889-892. (In Russ.) https://elibrary.ru/xwxnit
18. Sypchenko N.M. (2011). Modul'naya tekhnologiya obucheniya kak sposob povysheniya motivatsii usvoeniya inostrannogo yazyka. *Sbornik tezisov dokladov i soobshchenii na itogovoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauchnye issledovaniya vysshei shkoly» = Collection of Abstracts and Reports on the Final Scientific and Practical conference "Scientific Researches of the Higher School"*. Tyumen, Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation Publ., pp. 83-84. (In Russ.) https://elibrary.ru/wgtoej
19. Aryukhina E.G., Krylova N.P., Karter D. (2017). Povyshenie motivatsii studentov v kontekste interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik nauchnykh konferentsii = Bulletin of Scientific Conferences*, no. 2-3 (18), pp. 6-9. (In Russ.) https://elibrary.ru/yiqyyn
20. P'yanova M.V. (2016). Rol' prepodavatelya vuza v protsesse obucheniya inostrannym yazykam. *Ural'skii Nauchnyi Vestnik*, vol. 5, no. 2, pp. 149-151. (In Russ.) https://elibrary.ru/wcoawt
21. Solomatina A.G. (2022). Rol' prepodavatelya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 110-letiyu FGBOU VO «Voronezhskii GAU» «Mezhkul'turnoe obshchenie: lingvisticheskie osnovy i strategii obucheniya» = Proceedings of International scientific conference dedicated to 110 anniversary of Voronezhskii GAU "Intercultural Communication: Linguistic Foundations and Teaching Strategies"*. Voronezh, Voronezh State Agrarian University Publ., pp. 31-34. (In Russ.) https://elibrary.ru/xytwvr
22. Mamontova N.Yu. (2021). Ehffektivnye pedagogicheskie priemy dlya preodoleniya obuchayushchimisya yazykovogo plato. *Sovremennye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku: teoreticheskie i prikladnye voprosy lingvoobrazovaniya = Modern Technologies of Foreign Language Teaching Theoretical and Applied Issues of Language Education.* Kemerovo, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University Publ., pp. 76-89. (In Russ.) https://doi.org/10.26730/language.2021.76-89, https://elibrary.ru/extkdv
23. Shunina N.Yu. (2023). Ehffekt plato i ego vliyanie na izuchenie inostrannogo yazyka. *Materialy vystuplenii molodykh uchenykh v ramkakh Lomonosovskikh chtenii «Aktual'nye voprosy gumanitarnykh nauk – 2023» = Proceedings of Speeches of Young Scientists in the Context of the Lomonosov Exercises "Relevant Issues of Humanities"*. Arkhangel'sk, SAFU Publ., pp. 315-318. (In Russ.) https://elibrary.ru/fnyxwo
24. Dzyubenko A.I. (2021). Modern methods and techniques of negotiating the linguisic difficulties when acquiring a new language level. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 4 (37), pp. 58-61. (In Russ.) https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1004-0012, https://elibrary.ru/tklwcm
25. Ryabukha T.V. (2023). Ehffekt "yazykovogo plato" i sposoby ego preodoleniya v kontekste obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Materialy 1 Regional'noi nauchnoi konferentsii «Tavricheskie filologicheskie*

chteniya» = Proceedings of 1st Regional Scientific Conference "Taurian philological readings". Melitopol, Melitopol State University Publ., pp. 140-145. (In Russ.) https://elibrary.ru/bvvfnw
26. Kosinskaya E.V. (2015). Rol' motivatsii v izuchenii inostrannogo yazyka. *Territoriya Nauki*, no. 5, pp. 33-37. (In Russ.) https://elibrary.ru/wwxwrd
27. Spirina M.V. (2007). Vliyanie motivatsii na ehffektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MGSU*, no. 2, pp. 111-112. (In Russ) https://elibrary.ru/mvgzfp

Информация об авторах

Романовская Ирина Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и скандинавских исследований, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-3186-996X
ResearcherID: AAV-9329-2021
romanovskaia@petrsu.ru

Коновалова Мария Александровна, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и скандинавских исследований, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0005-7502-8440
konovmasha@yandex.ru

Поступила в редакцию 10.11.2023
Получена после доработки 25.06.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Irina V. Romanovskaia, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of German Philology and Scandinavian studies Department, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0005-7502-8440
ResearcherID: AAV-9329-2021
konovmasha@yandex.ru

Mariia A. Konovalova, Senior Lecturer at the Department of German Philology and Scandinavian studies, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0005-7502-8440
konovmasha@yandex.ru

Received 10.11.2023
Revised 25.06.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1275-1289

Check for updates

Методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка с использованием чат-ботов

Полина Игоревна Лобеева
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
105005, Российская Федерация, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 5, стр. 1
guninap@gmail.com

Актуальность. Современный образовательный процесс невозможно представить без использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий. Особый интерес у современных исследователей вызывает использование технологий искусственного интеллекта в процессе изучения иностранных языков. В данном исследовании рассматривается возможность применения чат-ботов для повышения эффективности обучения фразовым глаголам английского языка в рамках дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. Цель исследования заключается в разработке и описании методической модели обучения фразовым глаголам английского языка с применением чат-ботов.
Материалы и методы. Созданию модели предшествовал анализ предпосылок, обусловливающих ее необходимость, в частности, были изучены требования ФГОС для указанного направления подготовки, потребности государства и общества в подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне, а также выявлены существующие противоречия между лингводидактическим потенциалом фразовых глаголов и недостаточным вниманием к их изучению в системе языковой подготовки в вузе. Методологической основой модели были выбраны системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный и предметно-интегрированный подходы.
Результаты исследования. Описана методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка студентов технического вуза, обучающихся по программам инженерных направлений подготовки (на примере программы бакалавриата 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника»). Предложенная модель представляет собой систему, состоящую из нескольких блоков – целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного. В ходе построения модели были сформулированы дидактические принципы обучения фразовым глаголам английского языка в вузе с использованием технологий искусственного интеллекта – индивидуализации и дифференциации, информатизации, активности и сознательности, доступности и посильности, и методические принципы обучения – коммуникативной направленности, контекстуальности, ситуативно-тематической организации обучения и интерактивности.
Выводы. Предложенная модель обучения фразовыми глаголами английского языка с использование чат-ботов способствует более эффективному овладению языковым материалом и формированию навыков устной и письменной речи у студентов технического вуза.

© Лобеева П.И., 2024

Ключевые слова: фразовые глаголы, английский язык, чат-боты, методическая модель, дидактические принципы

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Лобеева П.И.* Методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка с использованием чат-ботов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1275-1289. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1275-1289

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1275-1289

A methodological model for teaching English phrasal verbs using chatbots

Polina I. Lobeeva
Bauman Moscow State Technical University
1 bldg, 5 2-ya Baumanskaya St., Moscow, 105005, Russian Federation
guninap@gmail.com

Importance. Digital technologies and information and communication technologies have become a part of the modern educational process. Of particular interest to contemporary researchers is the use of artificial intelligence technologies in the process of teaching and learning foreign languages. This research examines the possibility of using chatbots to improve the efficiency of teaching English phrasal verbs in the "Foreign Language" course at a technical university. The purpose of the study is to develop and describe a methodological model for teaching English phrasal verbs using chatbots.

Materials and Methods. The creation of the model has been preceded by an analysis of the prerequisites that determine its necessity; in particular, the requirements of the Federal State Educational Standards for the specified area of training, the needs of the government and society in the training of highly qualified professionals with a good command of a foreign language are studied, as well as the existing contradictions between the language teaching potential of phrasal verbs and insufficient attention to their study in the system of language training at the university are identified. The system-based, competence-based, student-centered, communicative-cognitive and content and language integrated learning approaches have been chosen as the methodological basis of the model.

Results and Discussion. A methodological model for teaching English phrasal verbs to students of a technical university enrolled in engineering programs is described (using the example of the undergraduate program 09.03.01 "Informatics and Computer Science"). The proposed model is a system consisting of several components that include an objective, theoretical background, a technological component (teaching methods and techniques, learning materials, content, conditions of learning, forms of teaching and a step-by-step teaching algorithm), assessment and learning outcomes. The model is based on the following didactic principles of teaching phrasal verbs using artificial intelligence technologies: individualization and differentiation, digitalization, active learning, motivation, accessibility and feasibility, and methodological principles: communicative teaching, teaching in context, situation-based and theme-based teaching, and interactive teaching.

Conclusion. The proposed model for teaching English phrasal verbs using chatbots contributes to more effective mastery of the language and the development of speaking and writing skills in technical university students.

Keywords: phrasal verbs, English, chatbots, methodological model, didactic principles

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

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

For citation: Lobeeva, P.I. (2024). A methodological model for teaching English phrasal verbs using chatbots. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1275-1289. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1275-1289

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный этап развития общества характеризуется совершенствованием информационных технологий, динамичным развитием технологий искусственного интеллекта, активным внедрением цифровых сервисов и инструментов во все сферы жизнедеятельности человека. Необходимость их использования при обучении иностранному языку не раз становилась объектом пристального внимания и предметом изучения отечественных (С.В. Титова, П.В. Сысоев, М.Г. Евдокимова, Н.В. Даниелян, М.Н. Евстигнеев и др.) и зарубежных (М. Пегрум, Д. Дуденей, Н. Хокли, Г. Дейвис, Д. Кристал и др.) исследователей.

В последнее время фокус внимания современных ученых и практиков сместился в сторону применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательных целях. Интерес к ИИ, прежде всего, связан с их огромным дидактическим потенциалом и возможностями для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и различных видов речевой деятельности. По мнению П.В. Сысоева, на современном этапе искусственный интеллект можно считать равноправным субъектом образовательного пространства, входящим в триаду «обучающийся – искусственный интеллект – педагог» [1]. При этом диапазон задач, которые можно доверить искусственному интеллекту, варьируется от моделирования обучения по индивидуальной траектории и создания учебно-методических материалов до имитации речемыслительной деятельности человека, предоставления обратной связи и оценивания работы обучающихся [1, с. 12].

На начальных этапах развития информатизации общества компьютерные технологии в основном использовались для тренировки лексических и грамматических навыков [2]. Появление технологий машинного обучения и естественной обработки языка способствовало созданию новых возможностей для применения ИИ в языковом обучении. В частности, сегодня все больше и больше исследователей и преподавателей-практиков занимаются вопросами разработки методики применения чат-ботов для формирования коммуникативных умений обучающихся [3–11]. Хотя возможности применения чат-ботов для обучения иностранному языку были описаны еще в 2006 г. [11], в полной мере данная тема получила развитие лишь в последние годы, когда появились большие языковые модели, способные к самообучению на массивах текстовых данных. Под чат-ботом в данном исследовании понимается «диалоговая обучающая программа, способная на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [3, с. 68].

Многие исследователи отмечают важность создания системной обучающей информационной среды, объединяющей целый спектр цифровых технологий и инструментов, таких как онлайн-словари, платформы для выполнения тестовых заданий с автома-

© Лобеева П.И., 2024

тизированной проверкой, системы дистанционного обучения, мобильные приложения, аудио- и видеоматериалы, доступные для работы в сети Интернет [12; 13]. При этом поднимается вопрос о целесообразности использования информационно-коммуникационных и цифровых технологий для решения практических задач и достижения целей обучения. Эффективность применения таких технологий напрямую связана с созданием «определенной модели обучения, разработанной с учетом решаемых задач, специфики обучаемых, их потребностей, условий обучения» [13, с. 234].

Проблема методического моделирования рассматривалась в трудах многих отечественных исследователей [14–17]. Построение методической системы связано с необходимостью наглядного представления, как «организационно будет выглядеть учебный процесс, на какой теоретической базе он будет строиться и как будет функционировать» [14, с. 39-40]. Моделирование способствует более углубленному пониманию и объяснению педагогических явлений. Например, моделирование помогает выявить закономерности, взаимосвязи и механизмы функционирования педагогических процессов и позволяет принимать обоснованные решения при планировании образовательного процесса. Также с помощью моделирования можно анализировать и оценивать эффективность различных методов и технологий обучения.

В методической литературе достаточно подробно представлены методические модели обучения различным видам коммуникативной деятельности в процессе изучения иностранного языка. В частности, были разработаны:

– модель формирования межкультурной компетенции у студентов языкового вуза [18];

– модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного предметно-языкового обучения [19];

– модель обучения студентов письменному высказыванию [20], формирования коллокационной компетенции [21];

– модель обучения иностранным языкам учащихся с особыми образовательными потребностями [22] и др.

В большинстве разработанных ранее моделей [19–22] представлена сложившаяся в отечественной педагогической науке структура педагогического процесса, состоящая из следующих компонентов или блоков: целевого, теоретического (содержательного), технологического (организационно-деятельностного), аналитико-результативного.

Целью исследования является создание и описание методической модели обучения студентов технического вуза фразовым глаголам с использование чат-ботов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Построение методической модели обучения фразовым глаголам английского языка в техническом вузе проводилось при помощи метода моделирования с опорой на его основные принципы как метода научного исследования:

– наглядности (модель имеет четкую структуру, которая может быть представлена в графической форме);

– определенности (наличие иерархически выстроенных компонентов);

– объективности (результаты исследования логически обоснованы и не зависят от предпочтений исследователя) [17, с. 42].

Опираясь на накопленные в методической литературе знания и опыт исследователей прошлых лет, мы взяли за основу методическую модель, предложенную учеными тамбовской методической школы (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков). В соответствии с разработанным подходом модель обучения фразовым глаголам английского языка в техническом вузе имеет иерархическую структуру, в которой можно выделить четыре основных блока: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный (рис. 1).

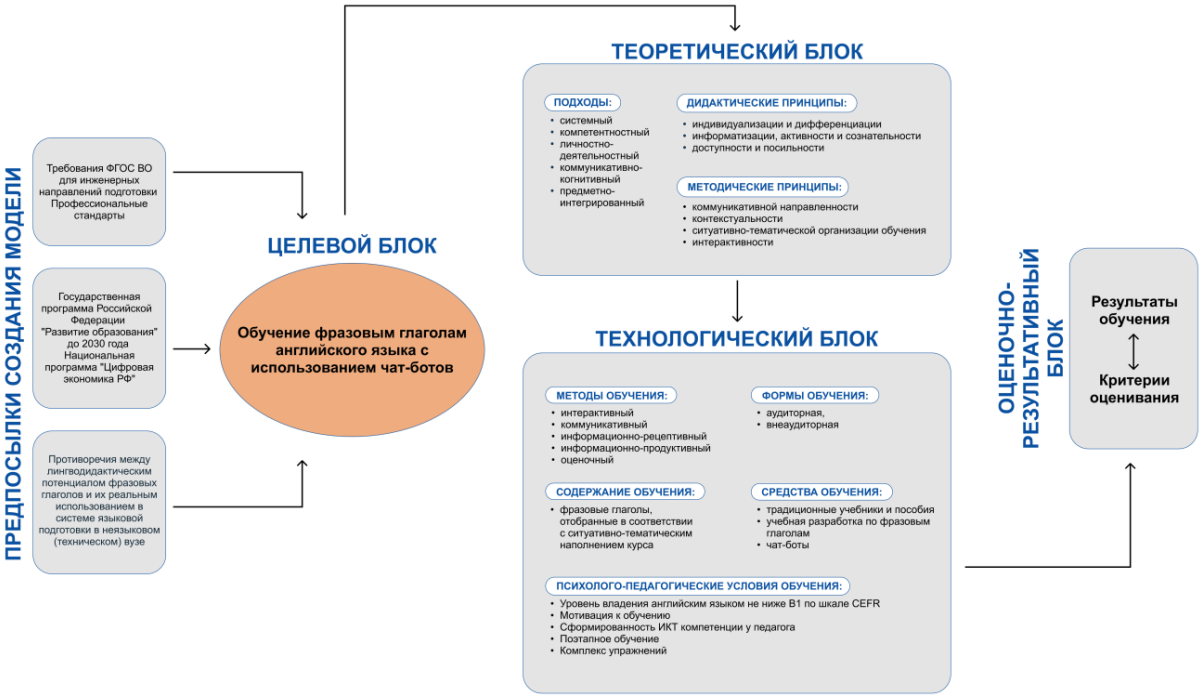

Рис. 1. Методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка с использованием чат-ботов

Fig. 1. A methodological model for teaching English phrasal verbs using chatbots

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Предпосылки создания методической модели обучения фразовым глаголам

Разработке методической модели обучения фразовым глаголам в техническом вузе предшествовало изучение основных документов, регулирующих обучение в системе высшего образования – ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» и профессиональных стандартов для области профессиональной деятельности «Связь, информационные и коммуникационные технологии». Согласно указанным документам, будущий специалист в области информационных и коммуникационных технологий должен уметь «осуществлять коммуникацию с заинтересованными сторонами»[1], «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языках»[2] (универсальная компетенция выпускника УК-4).

Как уже отмечалось выше, на современном этапе развития общества и его систем применение современных технологий в процессе обучения иностранному языку становится обязательным условием. Именно по-

[1] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (уровень бакалавриата): приказ Министерства образования и науки РФ от 12.01.2016 № 5. URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-09-03-01-informatika-i-vychislitelnaya-tehnika-5/ (дата обращения: 15.07.2024).

[2] Профстандарт: 06 Связь, информационные и коммуникационные технологии. URL: https://classinform.ru/profstandarty/06-sviaz-informatcionnye-i-kommunikatcionnye-tekhnologii.html (дата обращения: 15.07.2024).

этому в образовании взят курс на цифровизацию, что находит подтверждение в формулировках национальных целей[3] и концепции развития образования до 2030 г. В тексте государственной программы «Развитие образования» в качестве одной из национальных целей декларируется «цифровая трансформация», достижение которой предусматривает «обеспечение онлайн-сервисами образовательных организаций, реализующих программы начального общего, основного общего, среднего общего и профессионального образования»[4]. Соответственно, в современных условиях необходим плавный переход на технологии нового поколения и их постепенное внедрение в процесс обучения с целью повышения его эффективности. В частности, формирование иноязычной профессиональной компетенции в целом и ее отдельными элементами может проходить быстрее за счет использования технологий искусственного интеллекта, которые «отвечают запросам обучающихся на персонализированную организацию учебного процесса и обучение по индивидуальной траектории» [1, с. 14-15].

Анализ учебной и учебно-методической литературы позволил выявить ряд проблем, связанных с обучением фразовым глаголам в техническом вузе. Во-первых, неопределенный лингвистический статус фразового глагола и множество семантических и синтаксических классификаций не способствуют их активному усвоению. Более того, наблюдается тенденция к избеганию фразовых глаголов и их замене простыми, монолексемными глаголами. Во-вторых, наблюдается отсутствие системного подхода как в отборе лексических единиц, так и способах их изучения. Например, во многих проанализированных нами учебных пособиях преобладает «списочная» или «алфавитная» подача фразовых глаголов, что является малоэффективным. Более того, в большей части учебных пособий для неязыковых вузов фразовые глаголы, как правило, отсутствуют. Создается впечатление, что их авторы смирились с трудностями, которые фразовые глаголы представляют для обучающихся, и решили их полностью исключить из процесса обучения. Вместе с тем современные исследования подтверждают иное. Вопреки мнению о преобладании фразовых глаголов в разговорной речи англоязычные авторы используют их в научном и официально-деловом стилях речи достаточно часто. Сопоставительное исследование текстов, написанных англоязычными и русскоязычными авторами, показало, что носители практически в три раза чаще используют фразовые глаголы в письменном научном дискурсе [23, с. 45]. В-третьих, недостаточное количество часов, отводимое на изучение иностранного языка в техническом вузе, обусловливает необходимость организации самостоятельной работы студентов. В частности, технологии искусственного интеллекта позволяют осуществлять дополнительную речевую практику с чат-ботом для формирования необходимых навыков или закрепления учебного материала [1, с. 17].

Перечисленные обстоятельства указывают не необходимость разработки комплексной методики обучения фразовым глаголам английского языка в техническом вузе и определяет **цель методической модели** – обучение фразовым глаголам английского языка с использованием чат-ботов.

Теоретический блок

В современной лингводидактике сложилась традиция организовывать процесс обучения с учетом ряда факторов, таких как подходы, которые положены в основу методической системы, дидактические и методические принципы, которыми необходимо руководствоваться при отборе содержания обучения, педагогические технологии и другие не менее важные аспекты образовательного

[3] О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012 (дата обращения: 15.07.2024).

[4] Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). Доступ из СПС КонсультантПлюс.

процесса. Такой комплексный подход позволяет выстраивать систему обучения таким образом, чтобы обеспечить достижение целей обучения, сформулированных на основе анализа потребностей обучающихся, а полученные результаты могли быть оценены в соответствии с объективными критериями.

В основу построения методической модели обучения фразовым глаголам студентов инженерных направлений технического вуза были положены следующие подходы: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный и предметно-интегрированный.

Выбор *системного подхода* в качестве одного из основополагающих не случаен. Он базируется на принципах целостности, структурности и иерархичности и предполагает «рассмотрение объекта как единой системы» в его взаимосвязи со всеми компонентами этой системы [24, с. 30]. Другими словами, обучение фразовым глаголам будет реализовано в рамках методической системы, в структуре которой представлены иерархически организованные компоненты, или блоки: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный. Обязательными элементами технологического блока являются «содержание, методы, формы, способы и средства обучения» [24, с. 32].

Компетентностный подход связан с формированием общекультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения в вузе и составляет основу всех учебно-методических документов, включая национальные образовательные стандарты, регулирующие процесс обучения в системе высшего образования. Как известно, обучение иностранному языку носит комплексный характер и предполагает развитие всех коммуникативных умений – чтения, письма, восприятия на слух и говорения. Одним из условий успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции является систематическая, планомерная и сбалансированная работа по развитию всех перечисленных навыков. Однако не всегда уделяется должное внимание работе над лексической стороной речи, так как основной упор делается на овладение речевой компетенцией. В то же время достаточный словарный запас является необходимым условием уверенного владения языком и решения разнообразных коммуникативных задач.

Выбор *личностно-деятельностного подхода* обусловлен необходимостью создания «условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной профессионально компетентной личности» [25, с. 123]. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся, учитывая его уникальные черты, потребности и способности, составляет основу данного подхода. При этом важно создавать условия, которые позволят обучающемуся раскрыть свой потенциал и стать активным участником образовательного процесса. Сотрудничество и взаимодействие между педагогом и учеником играют ключевую роль в достижении этой цели.

Коммуникативно-когнитивный подход базируется на постулатах когнитивной лингвистики и когнитивной психологии о связи языка и мышления. При обучении иностранному языку необходимо учитывать, что коммуникативная компетенция развивается параллельно с языковым сознанием, которое включает механизмы речевой деятельности, такие как порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании [26, с. 263]. Синхронизация этих процессов обеспечивается путем рассмотрения их как многомерного феномена, составляющими которого являются сознание, знаковая система языка и правила функционирования изучаемых единиц языка в тексте и речи. Принцип антропоцентризма, который является ведущим в когнитивной лингвистике, означает, что именно человек является центром языковой деятельности, так как он создает и использует язык для выражения своих мыслей и концептуализации мира [27, с. 7]. Применительно к обучению фразовым глаголам применение коммуникативно-когнитивного подхода позволит вывести систему обучения на лингвокогнитивный уровень и организовать процесс обучения таким образом, чтобы

обеспечить постепенное «подключение» обучающихся к иной языковой картине мира.

В силу того, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит междисциплинарный и интегративный характер, для достижения целей нашего исследования необходимо использование *предметно-интегрированного подхода.* Его сущность сводится к моделированию предметного содержания дисциплины «Иностранный язык» в контексте будущей профессиональной деятельности [28, с. 4]. Для данного подхода характерно погружение обучающихся в суть профессиональной деятельности средствами иностранного языка, тем самым обеспечивая развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, что и является целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Представленные подходы послужили основой для отбора дидактических и методических принципов обучения фразовым глаголам английского языка в вузе с использованием технологий искусственного интеллекта. К **дидактическим принципам**, обеспечивающим эффективность процесса обучения фразовым глаголам, относятся:

– принцип *индивидуализации и дифференциации* подразумевает возможность подбора заданий по уровням сложности в зависимости от потребностей каждого студента. Для неязыковых вузов часто характерно наличие смешанных групп, что затрудняет организацию работы на уроке. За счет использования чат-ботов можно адаптировать речевое взаимодействие с виртуальным собеседником, тем самым создавая дополнительные условия для речевой практики и формирования иноязычной профессиональной компетенции;

– принцип *информатизации* предполагает использование современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе для повышения эффективности обучения и улучшения качества образования в целом. В нашем случае речь идет об использовании алгоритмов адаптивного обучения, которые позволяют персонализировать учебный материал под индивидуальные потребности каждого студента;

– принцип *активности и сознательности* способствует развитию критического мышления, творческих способностей и самостоятельности обучающихся, что в свою очередь помогает им успешно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и труда. Вовлеченность в учебный процесс легко обеспечить при помощи использования новейших технологий, которые не только увеличивают эффективность усвоения учебного материала, но и повышают мотивацию к обучению. Так, например, уже в первых исследованиях, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранному языку, отмечались такие преимущества, как простота, формирование нескольких навыков, многократное повторение лексических и грамматических структур; наличие обратной связи [11];

– принцип *доступности и посильности* подразумевает учет индивидуальных особенностей, уровня знаний и способностей обучающихся. Этот принцип направлен на создание условий, при которых каждый студент может достичь максимальной эффективности при усвоении нового материала, а преподаватель может варьировать степень сложности заданий, тем самым создавая ситуацию успеха, что является немаловажным фактором поддержания мотивации. Выполнение посильных заданий позволяет избежать дискомфорта в процессе обучения и поддерживать интерес к обучению. Чат-боты являются адаптивными системами, которые могут подстраиваться под языковые возможности студента.

Методические принципы обучения фразовым глаголам включают:

– принцип *коммуникативной направленности* подразумевает, что обучение должно быть ориентировано на развитие коммуникативных навыков обучающихся;

– принцип *контекстуальности* предполагает, что обучение должно происходить в релевантном для обучающихся контексте, а учебный материал связан с реальными жизненными ситуациями, интересами обучаю-

щихся и социокультурным контекстом. Например, при использовании нейросети *Replika AI* обучающийся может создать виртуального собеседника для общения на разные темы, которые можно задавать по собственному усмотрению [29, с. 22]. Возможность выбора имени и аватара для виртуального собеседника придают взаимодействию элемент игры (геймификации), превращая процесс обучения в непринужденную беседу;

– принцип *ситуативно-тематической организации* обучения связан с предметно-интегрированным подходом к обучению и предполагает организацию учебного материала вокруг определенных ситуаций или тем, которые имеют практическое значение для обучающихся;

– принцип *интерактивности* обеспечивает максимальную включенность каждого студента в образовательный процесс, способствует развитию навыков коммуникации и позволяет «реализовывать педагогическую технологию обучения в сотрудничестве» [29, с. 22].

Технологический блок

Для успешной реализации модели обучения фразовым глаголам необходимо сформулировать методы обучения, выбрать средства и формы обучения, отобрать содержание обучения и описать психолого-педагогические условия обучения (табл. 1).

Методы обучения фразовым глаголам

Интерактивный метод включает в себя групповые обсуждения, коллективное решение задач, проектную деятельность, игровые формы работы и другие способы, способствующие активной вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

Коммуникативный метод включает в себя использование аутентичных текстов, ролевых игр, дискуссий и других форм, способствующих развитию коммуникативных навыков.

Информационно-рецептивный метод обучения подразумевает получение информации из различных источников (учебников, статей, видео и т. д.). Он включает в себя чтение и обсуждение текстов, просмотр видеоматериалов и другие способы передачи информации.

Таблица 1

Содержание технологического блока обучения

Table 1

The content of the technological component of teaching

Методы обучения	Средства обучения	Формы обучения	Содержание обучения	Психолого-педагогические условия обучения
интерактивный коммуникативный информационно-рецептивный информационно-продуктивный оценочный	традиционные учебники и пособия, учебная разработка по фразовым глаголам, чат-боты	аудиторная, внеаудиторная	список фразовых глаголов, отобранных в соответствии с ситуативно-тематическим наполнением курса	1) владение английским языком на уровне не ниже B1 по шкале CEFR; 2) мотивация к обучению; 3) сформированность ИКТ-компетенции у педагога; 4) поэтапное обучение; 5) комплекс упражнений для развития рецептивных и продуктивных навыков владения фразовыми глаголами

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

Таблица 2

Фразовые глаголы, вошедшие в содержание обучения

Table 2

Phrasal verbs included in the learning content

Фразовые глаголы общеинженерной семантики				Фразовые глаголы узкой тематической направленности («инженерные» глаголы)
Фразовые глаголы, обозначающие процесс коммуникации и взаимоотношения с коллегами	Фразовые глаголы «умственной деятельности» инженера	Фразовые глаголы, описывающие рутинные процессы деятельности инженера	Фразовые глаголы, обозначающие работу с техническими устройствами / компьютером	
get back to work something out, stick up for turn to count on get together help out run into refer to	come up with figure out come around to brush up (on) make out mull over think about think ahead think something out think something through think over think back base on	call in catch up give up pick up set up step in be up to end up keep up turn out show up comply with carry out	back up hook up key in log in/ log out plug in = print out run out of scroll up/down sign in/out	act up break down charge up cool down fill up grease up heat up jam up look over ramp up roll out run in shut off turn off turn on wind up

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

Информационно-продуктивный метод обучения направлен на применение полученных знаний и предполагает активную работу обучающихся с полученной информацией.

Оценочный метод обучения включает в себя проведение тестов, контрольных работ, анализ проектов и другие способы оценки успеваемости обучающихся, а также саморефлексию по выполненным заданиям и оценку работ других обучающихся.

Средства обучения

Для проведения обучения использовалось мультимедийное учебное пособие авторов Калугиной Л.В. и Лосевой О.М. “English in the Digital Age. Part 1”, опубликованное в издательстве МГТУ им. Н.Э. Баумана в 2018 г.

В соответствии с тематическим наполнением курса была создана авторская учебная разработка «Фразовые глаголы» по следующим темам пособия: *University, Learning and Memory, Time Management, Green Issues, Renewable Energy, Environmental Protection, Electricity, Nuclear Energy, Powering the Future*. Для каждой темы был разработан комплекс языковых, условно-речевых и речевых упражнений для усвоения и закрепления материала.

Дополнительная речевая практика проводилась с применением чат-бота *Replika AI* (https://my.replika.com/) – приложение, основанное на технологии искусственного интеллекта, которое благодаря технологии машинного обучения может полноценно поддерживать беседу на любые темы.

Формы обучения

Обучение строится в формате очной работы в классе по авторской разработке и самостоятельной работы студентов, включающей задания на закрепление учебного материала с помощью языковых упражнений и речевой практики с использованием чат-бота.

Содержание обучения

Для обучения были отобраны фразовые глаголы (общей сложностью 60 единиц) в соответствии с тематическим наполнением учебного курса. Глаголы были систематизированы по семантике, с учетом их частотности употребления. Использовались только те единицы, которые встречаются в технических текстах по данному направлению, инструкциях пользователя, а также те, которые необходимы для осуществления коммуникации в учебных и профессиональных целях.

Психолого-педагогические условия обучения

Реализация методической модели обучения фразовым глаголам и ее эффективность зависит от соблюдения психолого-педагогических условий обучения. Одним из ключевых является *уровень владения* английским языком. Фразовые глаголы относятся к единицам, которые рекомендуется изучать, начиная с уровня Intermediate (B1–B1+). Успешность усвоения материала также зависит от *сформированности учебной мотивации*, дополнительным источником которой может быть использование технологий искусственного интеллекта. При этом сделать процесс обучения не просто интересным, но и максимально эффективным можно только в том случае, если педагог обладает ИКТ компетенцией, что неоднократно подчеркивалось современными исследователями [1; 2; 12; 29; 30]. По мнению С.В. Титовой и О.Ю. Самойленко, «соответствующий уровень развития *информационно-коммуникационной компетенции* (ИКК) преподавателя» является обязательным условием для «успешной интеграции новейших технологий в учебный процесс» [31, с. 39]. Следование *пошаговому алгоритму обучения*, выстроенному в соответствии с *комплексом упражнений*, направленных на обучение фразовым глаголам английского языка с использование чат-ботов.

Последний блок методической модели – **оценочно-результативный**. Этот компонент включает в себя критерии оценивания и различные методы оценки, уровня достижений обучающихся, включая тесты, контрольные работы и проекты, которые позволяют обучающимся понять свои успехи, прогресс и области для улучшения.

ВЫВОДЫ

Предложенная методическая модель обучения фразовым глаголам английского языка с применением чат-ботов разработана для внедрения в систему языковой подготовки студентов инженерных направлений подготовки неязыкового (технического вуза). Разработанная методическая система опирается на теоретические положения актуальных подходов современной лингводидактики и связанные с ними дидактические и методические принципы обучения. Она имеет четкую структуру, в которой выделены следующие блоки: целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный.

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. *Титова С.В., Староверова М.В.* Этапы цифровизации языкового образования в XX–XXI вв. // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 25-45. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2, https://elibrary.ru/ubixjf
3. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 66-72. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72, https://elibrary.ru/pxgztj
4. *Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О.* Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Се-

рия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59. https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3, https://elibrary.ru/moyjhp
5. *Пеньков И.А., Мамлеев И.Р.* Возможности чат-ботов на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Гуманитарный форум в Политехническом: материалы 2 Всерос. молодеж. науч.-практ. конф.: в 2 т. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2023. Т. 2. С. 368-373. https://elibrary.ru/dtlmoa
6. *Шилова Н.В.* Использование чат-ботов при изучении иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 388-391. https://elibrary.ru/lxmhtv
7. *Харламенко И.В.* Чат-боты в обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 55-59. https://elibrary.ru/lebneu
8. *Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р.* Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394, https://elibrary.ru/abfjqp
9. *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
10. *Тоцкая И.В., Недоспасова Л.А.* Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 14-27. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11045, https://elibrary.ru/vqotsu
11. *Fryer L., Carpenter R.* Bots as language learning tools // Language Learning & Technology. 2006. Vol. 10. № 3. P. 8-14.
12. *Даниелян Н.В.* Рациональность использования ИКТ при обучении иностранным языкам // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2022. № 2 (34). С. 206-213. https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-2-206-213, https://elibrary.ru/wtgnif
13. *Нужа И.В., Смирнова Н.В.* ИКТ в обучении иностранному языку: от традиционного учебника к виртуальной обучающей среде // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сб. науч. тр. 7 Междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во МГУ, 2012. Т. 2. С. 230-239.
14. *Долинер Л.И.* Выбор модели обучения в процессе построения методической системы // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005. № 1 (31). С. 39-49. https://elibrary.ru/ijgtgj
15. *Непрокина И.В.* Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61-64. https://elibrary.ru/qyyjfl
16. *Пологих Е.С., Флеров О.В.* Выбор метода обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4-1 (58). С. 203-206. https://elibrary.ru/vppikp
17. *Землянская Е.Н.* Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. 2013. № 3-1. С. 35-43. https://elibrary.ru/rcpgtz
18. *Василькова О.В.* Методическая модель обучения студентов языкового вуза лексике одобрения как способ формирования межкультурной компетенции // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. Т. 85. № 6-2. С. 21-26. https://elibrary.ru/pcwqvn
19. *Байдикова 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
20. *Семич Ю.И.* Методическая модель обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 56-66. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66, https://elibrary.ru/ynvnch
21. *Клочихин В.В.* Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24-36. https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02, https://elibrary.ru/vtitrn
22. *Умеренков С.Ю.* Методическая модель обучения иностранным языкам учащихся с особыми образовательными потребностями // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 4 (44). С. 143-149. https://elibrary.ru/zwncqv

23. *Фролова Г.Э.* Функционирование английских фразовых глаголов в письменном научном дискурсе (к проблеме синтаксической интерференции) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 43-46. https://elibrary.ru/ylfoyl
24. *Авхачева И.А.* Системный подход как методологическая основа преподавания иностранного языка в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7. С. 30-41. https://elibrary.ru/rdwzod
25. *Казарьянц К.Э.* Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения // Национальная ассоциация ученых. 2015. № 2-5 (7). С. 121-124. https://elibrary.ru/ynaczp
26. *Григоренко С.Е., Сагалаева И.В.* Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 261-265. https://elibrary.ru/snjvxp
27. *Мотов С.В.* Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: лексический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 7-15. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15, https://elibrary.ru/vmvtqi
28. *Вербицкий А.А.* Контекстный подход к иноязычной подготовке студентов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 10. С. 3-8. https://elibrary.ru/tivzul
29. *Евстигнеев М.Н.* Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18-24. https://elibrary.ru/dqwmro
30. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9. https://elibrary.ru/ojqqsb
31. *Титова С.В., Самойленко О.Ю.* Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 3 (167). С. 39-48. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48, https://elibrary.ru/yprxkz

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. Titova S.V., Staroverova M.V. (2023). The stages of digitalization of language education in the 20th–21st centuries. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 25-45. (In Russ.) https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-2, https://elibrary.ru/ubixjf
3. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 66-72. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72, https://elibrary.ru/pxgztj
4. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 46-59. (In Russ.) https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3, https://elibrary.ru/moyjhp
5. Pen'kov I.A., Mamleev I.R. (2023). The prospects of using AI-based chatbots in teaching foreign languages. *Materialy 2 Vserossiiskoi molodezhnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Gumanitarnyi forum v Politekhnicheskom»: v 2 t. = Proceedings of the 2nd All-Russian Youth Scientific and Practical Conference "Humanitarian Forum at the Polytechnic": in 2 vols*. St. Petersburg, POLITEKH-PRESS, vol. 2, pp. 368-373. (In Russ.) https://elibrary.ru/dtlmoa
6. Shilova N.V. (2023). Using chatbots when learning foreign languages. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 79-1, pp. 388-391. (In Russ.) https://elibrary.ru/lxmhtv

7. Kharlamenko I.V. (2023). Chatbots in teaching English. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 55-59. (In Russ.) https://elibrary.ru/lebneu
8. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394, https://elibrary.ru/abfjqp
9. 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
10. Totskaya I.V., Nedospasova L.A. (2023). The educational potential of chatbots in foreign languages learning: sociolinguistic, didactic and communicative aspects. *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, no. 6, pp. 14-27. (In Russ.) https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11045, https://elibrary.ru/vqotsu
11. Fryer L., Carpenter R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, vol. 10, no. 3, pp. 8-14.
12. Danielyan N.V. (2022). Rationality of using information and telecommunication technologies in teaching foreign languages. *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya = Economic and Social Research*, no. 2 (34), pp. 206-213. (In Russ.) https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-2-206-213, https://elibrary.ru/wtgnif
13. Nuzha I.V., Smirnova N.V. (2012). ICT in foreign language teaching: from a traditional textbook to a virtual learning environment. *Sbornik nauchnykh trudov 7 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie» = Collection of Scientific Works of the 7th International Scientific and Practical Conference "Modern Information Technologies and IT Education"*, Moscow, Lomonosov Moscow State University – Publishing House, vol. 2, pp. 230-239. (In Russ.)
14. Doliner L.I. (2005). Choosing a learning model in the process of building a methodological system. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, no. 1 (31), pp. 39-49. (In Russ.) https://elibrary.ru/ijgtgj
15. Neprokina I.V. (2013). Modelling method as a basis of the educational science research. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, no. 7, pp. 61-64. (In Russ.) https://elibrary.ru/qyyjfl
16. Pologikh E.S., Flerov O.V. (2016). The choice of method of teaching a foreign language in a non-linguistic institution of higher education. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 4-1 (58), pp. 203-206. (In Russ.) https://elibrary.ru/vppikp
17. Zemlyanskaya E.N. (2013). Modeling as a method of pedagogical research. *Prepodavatel' XXI vek = Educator in the 21st Century*, no. 3-1, pp. 35-43. (In Russ.) https://elibrary.ru/rcpgtz
18. Vasil'kova O.V. (2010). Methodical model of teaching the approval vocabulary to linguistic university students as a method of intercultural competence forming. *Izvestia Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seria 1, Problemy obrazovania, nauki i kul'tury*, vol. 85, no. 6-2, pp. 21-26. (In Russ.) https://elibrary.ru/pcwqvn
19. 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
20. Semich Yu.I. (2018). A methodological model of teaching students written speech on the basis of case technologies. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 176, pp. 56-66. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66, https://elibrary.ru/ynvnch
21. Klochikhin V.V. (2023). Methodological model of teaching collocational competence based on corpora. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 12, no. 2, pp. 24-36. (In Russ.) https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02, https://elibrary.ru/vtitrn
22. Umerenkov S.Yu. (2017). Methodological model of teaching foreign languages to students with special educational needs. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes (Kursk State University)*, no. 4 (44), pp. 143-149. (In Russ.) https://elibrary.ru/zwncqv
23. Frolova G.E. (2017). English phrasal verbs in written academic discourse and the problem of syntactic interference. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya*

kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication, no. 1, pp. 43-46. (In Russ.) https://elibrary.ru/ylfoyl
24. Avkhacheva I.A. (2013). Systematic approach as methodological background for teaching a foreign language at university. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, no. 7, pp. 30-41. (In Russ.) https://elibrary.ru/rdwzod
25. Kazar'yants K.E. (2015). Learner-centered approach as the essential condition of the effective learning process. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh*, no. 2-5 (7), pp. 121-124. (In Russ.) https://elibrary.ru/ynaczp
26. Grigorenko S.E., Sagalaeva I.V. (2014). Basic statements and criteria of communicative-cognitive training foreign languages. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 8, pp. 261-265. (In Russ.) https://elibrary.ru/snjvxp
27. Motov S.V. (2018). Linguocognitive foundations of teaching negation in English: lexical aspect. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 7-15. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15, https://elibrary.ru/vmvtqi
28. Verbitskii A.A. (2014). Context-based approach to foreign language learning. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, no. 10, pp. 3-8. (In Russ.) https://elibrary.ru/tivzul
29. Evstigneev M.N. (2024). Key issues of foreign language teaching based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 18-24. (In Russ.) https://elibrary.ru/dqwmro
30. Evstigneev M.N. (2011). The foreign language teacher ICT competence structure. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 3-9. (In Russ.) https://elibrary.ru/ojqqsb
31. Titova S.V., Samoilenko O.Yu. (2017). Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 22, no. 3 (167), pp. 39-48. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48, https://elibrary.ru/yprxkz

Информация об авторе

Лобеева Полина Игоревна, преподаватель английского языка кафедры «Английский язык для машиностроительных специальностей», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0009-4336-3921
guninap@gmail.com

Поступила в редакцию 27.09.2024
Одобрена после рецензирования 15.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Polina I. Lobeeva, English Lecturer of "English for Mechanical Engineering" Department, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0009-4336-3921
guninap@gmail.com

Received 27.09.2024
Approved 15.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1290-1303

Check for updates

Региональная идентичность школьника в иноязычной коммуникации

Елена Петровна Глумова*, Алена Сергеевна Человская
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
603155, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31А
*Адрес для переписки: el.glumova2010@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрены вопросы теории и методики формирования региональной идентичности у школьников в иноязычной коммуникации. В современной России, в условиях глобальных изменений в обществе, существует необходимость развития традиционных социальных институтов, влияющих на процесс региональной идентификации личности. В современном российском обществе возникает потребность подготовить граждан к продуктивному межкультурному взаимодействию, сформировать стержень ценностей национальной и региональной культуры, представляющих основу идентичности. Проблема региональной идентичности наиболее актуальна для России в связи с ее разнообразным этническим составом населения и административно-территориальным делением.
Материалы и методы. Для проведения исследования в области иноязычной коммуникации школьника использовался комплексный подход. На первом этапе исследования были использованы теоретические методы, предполагающие изучение научной литературы по теме исследования, анализ, обобщение и классификацию полученной информации. На втором этапе исследования были применены эмпирические методы, такие как наблюдение и описание. Рассмотрены два ключевых понятия «идентичность» и «региональная идентичность», выделены компоненты региональной идентичности в процессе обучения школьников иностранным языкам.
Результаты исследования. Выделено и дано определение понятию «региональная идентичность школьника в процессе иноязычной коммуникации». Выявлено три уровня развития региональной идентичности школьников в процессе иноязычной коммуникации: базовый уровень, основной уровень, аналитический уровень. В результате анализа научных трудов по рассматриваемой проблеме были выделены компоненты региональной идентичности в процессе обучения иностранным языкам школьников: когнитивный, аффективный, поведенческий.
Выводы. Формирование региональной идентичности школьника в процессе иноязычной коммуникации обусловливается необходимостью взаимодействия с представителями других культур, социальным заказом, определяющим потребность общества в подготовке коммуникабельной личности, ориентированной на межличностное продуктивное сотрудничество во всех сферах социальной жизни, что предполагает способность личности представить собственный регион иноязычным коммуникантам, а также требованиями федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования.

© Глумова Е.П., Человская А.С., 2024

Ключевые слова: региональная идентичность, иноязычная коммуникация, регион, уровни региональной идентичности, компоненты региональной идентичности, обучение иностранным языкам, иноязычная подготовка школьника

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Глумова Е.П. – разработка дизайна исследования, научное консультирование, редактирование текста статьи, окончательное одобрение рукописи. Человская А.С. – концепция исследования, анализ научной литературы, анализ полученных результатов, написание текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Глумова Е.П., Человская А.С.* Региональная идентичность школьника в иноязычной коммуникации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1290-1303. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1290-1303

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1290-1303

Regional identity of schoolchildren in foreign language communication

Elena P. Glumova *, Alena S. Chelovskaya
Linguistics University of Nizhny Novgorod
31A Minina St., Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation
*Corresponding author: el.glumova2010@yandex.ru

Importance. The issues of theory and methods of developing a schoolchildren's regional identity in foreign language communication are considered. In conditions of social global changes in modern Russia, the development of traditional social institutes that impact the process of a person's regional identity is necessary. In modern Russian society, there is a need to prepare citizens for productive intercultural interaction, to form a core of values of national and regional culture, representing the basis of identity. The identity problem is the most relevant for Russia due to its diverse ethnic composition of the population and administrative-territorial division.
Materials and Methods. A comprehensive approach is used to conduct the research in the field of schoolchildren's foreign-language communication. At the first stage of the study, theoretical methods are used, involving the study of scientific literature on the research topic, analysis, generalization and classification of the obtained information. At the second stage of the study, empirical methods such as observation and description are applied. Two key concepts "identity" and "regional identity" are considered, and the components of regional identity in the process of teaching foreign languages to schoolchildren are identified.
Results and Discussion. The concept of "regional identity of a student in the process of foreign language communication" has been highlighted and defined. Three levels of development of regional identity of schoolchildren in the process of foreign language communication are identified: basic level, main level, analytical level. As a result of the analysis of scientific works on the problem under consideration, components of regional identity are identified in the process of teaching foreign languages to schoolchildren: cognitive, affective, behavioral.
Conclusion. The development of the student' regional identity in the process of foreign-language communication is determined by the need for interaction with representatives of other cultures, a social order that determines the need for society to prepare a communicable personality focused on interpersonal productive cooperation in all spheres of social life, which implies the ability of the personality to present its own region to foreign-language communicators, as well as the requirements of federal state educational standards.

Keywords: regional identity, foreign language communication, region, levels of regional identity, components of regional identity, teaching foreign languages, foreign language training of a student

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

Author's contribution: Glumova E.P. – study design development, scientific consulting, manuscript text editing, final manuscript approval. Chelovskaya A.S. – study conception, scientific literature analysis, obtained results analysis, manuscript text drafting.

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

For citation: Glumova, E.P., & Chelovskaya, A.S. (2024). Regional identity of schoolchildren in foreign language communication. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1290-1303. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1290-1303

АКТУАЛЬНОСТЬ

Новые геополитические реалии, стремительность происходящих перемен в международных отношениях и интенсивное их развитие в новых форматах обосновывают огромное внимание государства и общества к овладению гражданами иностранными языками [1]. В современной России, в условиях глобальных изменений в обществе, социальный заказ выражается в потребности подготовить граждан к продуктивной межкультурной коммуникации, сформировав при этом стержень ценностей национальной и региональной культуры, представляющих основу идентичности [2]. Значительно возрастает потребность в воспитании гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций, готовой представлять свою страну и регион в процессе межкультурного общения. Проблема региональной идентичности наиболее актуальна для России в связи с ее разнообразным этническим составом населения и административно-территориальным делением.

В проекте указа Президента Российской Федерации содержится требование об укреплении традиционных российских духовно-нравственных ценностей, таких как патриотизм, служение Отечеству, историческая память, крепкая семья, созидательный труд, единство народов России и др.[1] Правительство Российской Федерации разработало ряд законопроектов в сфере образования, направленных на формирование культурной идентичности школьников. Одним из таких является Национальная доктрина образования до 2025 года, направленная на воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Государственные программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы» предполагают развитие «гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций»[2].

[1] Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?ysclid=lz3343l3n8766893516 (дата обращения: 17.07.2024).

[2] Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 27.07.2024).

14 декабря 2018 г. в Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации состоялся круглый стол на тему: «Об укреплении российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций», организованный Комитетом Совета Федерации по федеративному устройству, региональной политике, местному самоуправлению и делам Севера. Укрепление общероссийской гражданской идентичности и единства многонационального народа Российской Федерации является одной из главных целей государственной национальной политики Российской Федерации, определенных в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года[3]. При этом укрепление единства российского общества и гражданской идентичности определено в числе основных целей государственной культурной политики Российской Федерации (Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года) [3].

Об актуальности и социальной значимости рассматриваемой темы свидетельствует указание Президента РФ Правительству РФ обратить особое внимание при разработке национальной программы в сфере культуры на необходимость укрепления российской гражданской идентичности на основе духовно-нравственных и культурных ценностей народов Российской Федерации[4].

Понятие «идентичность» как результат образования включено в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования нового поколения. В стандарте подчеркивается, что он, в частности, «направлен на обеспечение:

– формирования российской гражданской идентичности обучающихся;

– сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;

– воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификации посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу»[5].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Понятие «идентичность» имеет междисциплинарный характер. В современных условиях этот термин играет ключевую роль в процессах образования и воспитания.

Идентичность (лат. *idem* – тот же самый) означает тождественность, одинаковость, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь. Существует большое количество определений идентичности. Общим является то, что идентичность представляет собой такое состояние сознания, при котором индивид обладает чувством тождественности самому себе или какому-либо усвоенному идеальному образу [4].

А.М. Цирульников, базируясь на данных собственных исследований, определяет путь гражданской, общечеловеческой, индивидуальной идентификации личности человека и ее самоидентификации через принятие человеком продуктивной роли члена местного и (или) этнокультурного сообщества [5]. Личность развивается только тогда, когда, взаимодействуя с культурой и другими предста-

[3] О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666: Указ Президента Российской Федерации от 06.12.2018 № 703. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

[4] О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204. Пункт 12. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038?ysclid=lz3vplvj2v719353790 (дата обращения: 19.06.2024).

[5] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413. Доступ из СПС Гарант.

вителями этой культуры, усваивает ее, функционирует в культурной среде как носитель ценностей и создает культуру как субъект культурного творчества [2].

Идентичность в широком смысле – это сознательная система представлений индивида о самом себе. Подробный анализ развития теории идентичности содержится в работах П. Берке, М.В. Заковоротной, О.Н. Павловой и др. Ученые выделяют следующие типы идентичности: гендерная, гражданская, политическая, культурная, региональная, социальная, этническая, профессиональная и др.

Понятие региональной идентичности представлено в трудах О.Я. Киричек. Она писала, что значимую роль в изучении данного феномена играет фактор места. Человек переживает себя во взаимодействии с людьми разных регионов, при этом идентифицируя себя с конкретной территорией своего проживания. О.Я. Киричек дала следующее понятие региональной идентичности: «это аспект социальной идентичности, соединяющий разумные и чувственные представления и переживания личности о взаимосвязи с регионом и той общностью, которая там проживает» [6]. О.Я. Киричек пишет, что региональная идентичность сочетает аспекты внешнего пространственного развития и бытия личности и аспекты внутреннего пространства развития человека, определяемого, как «местный патриотизм» [6].

Социальная идентичность общества и национальные интересы взаимозависимы и тесно переплетены. Социальная идентичность определяется отождествлением интересов личности с интересами общества и государства в экономической, политической, социальной, культурной и других сферах. В то же время на базе этих же интересов происходит формирование национальных интересов, при реализации которых государство должно обеспечить условия для установления в обществе баланса гражданской и этнической идентичности [7].

По мнению А.И. Бредихина: «региональная идентичность – это мысли и чувства субъекта относительно региона, которые формируют территориальную принадлежность индивида» [8].

К.Е. Тумакова с соавт. отмечали: «Для одних исследователей региональная идентичность – это совокупность культурных отношений, связанных с понятием «малая родина», или отношение человека к своей малой родине, к земле, на которой он родился или живет и работает» [9]. Для других исследователей – «социально-психологическое чувство принадлежности к региональному сообществу, при этом границы региона как понятия ментального совпадают с границами сообщества» [10].

Е.А. Амосова и Л.Н. Козлова формулируют следующее понятие: «региональная идентичность – это часть социальной идентичности личности» [11]. В структуре данного определения они выделяют два компонента – знания и представления об особенностях своего регионального общества и осознание себя его членом; второй компонент – оценка качеств своего региона, значимость его в мировой и локальной системе координат [11].

Сторонники теории региональной идентичности утверждают, что «место можно рассматривать как социальную категорию в рамках теории социальной идентичности» [12].

А. Пааси признает: «региональная идентичность определяется как степень, в которой люди идентифицируют себя с регионом как совокупность институционализированных практик, дискурсов и символов» [13].

Следовательно, уместно рассматривать региональную идентичность как один из компонентов социальной идентичности, свидетельствующий об идентификации с группой людей, принадлежащих к определенному месту. Если занять эту позицию, мы должны признать, что региональная идентичность проявляется в языке, на котором мы говорим. Это иллюстрирует тенденцию использования определенного диалекта, раскрывающего региональную принадлежность человека [14].

«Региональная идентичность – это мысли и чувства субъекта относительно региона, которые формируют территориальную принадлежность индивида. Региональная идентичность определяется историей освоения

культурного и социального регионального пространства, сопровождаемой анализом ценностно-окрашенных и эмоциональных представлений (например, «первичная родина» («отечество»), «малая родина», территория проживания отдельного этноса или народа (часто коренного)), а также коллективной истории и особенностей региональной культуры. На основе этого формируются представления об уникальности и самобытности региона» [15]. Таким образом, региональная идентичность – осознание индивида своей принадлежности к определенной культуре, самоотождествление себя с культурными нормами, ценностями и менталитетом своего народа [2].

Особенно остро данная проблема стоит в лингвистическом образовании. По мнению В.В. Сафоновой, изучение иностранного языка и культуры способствует поликультурному развитию личности обучающихся [16].

Е.Г. Тарева и Е.В. Тройникова актуализируют необходимость трансформации представлений о соизучении языка и культуры в аспекте их представления на всем ареале их возможного распространения. Ставится проблема формирования в иноязычном образовании культурного самоопределения личности согласно вектору «от региональной идентичности к национальной и далее к наднациональной (коллективной)» [17].

По мнению Т.Ю. Тамбовкиной и А.А. Насыровой «региональная идентичность с позиции профессиональной подготовки бакалавра лингвистики – это сложная система регионально- и профессионально-ориентированных знаний и ценностных ориентиров, принимаемых бакалавром лингвистики, отражающих его личные и профессиональные качества как медиатора культур и позволяющих ему выступать полноценным представителем региональной культуры в условиях межкультурной коммуникации» [18].

Ф. Коулмас подчеркивает связь между языком и идентичностью. Он считает, что эта связь происходит за счет вербальной системы символов, выражающей вовне причастность к группе и скрепляющей ее изнутри [19]. Э. Эриксон, введший понятие «идентичность» во всеобщее употребление, указывает на его связь с речевой практикой, активно анализируя автобиографии, которые, по большей части, содержат маркеры идентичности [20].

Таким образом, под региональной идентичностью школьников в иноязычной коммуникации мы понимаем способность передавать знания о родном регионе на иностранном языке с опорой на сведения о регионах стран изучаемого языка, выражая при этом ценностное отношение к истории, культуре и современной жизни родного региона в процессе иноязычной коммуникации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате анализа научных трудов по рассматриваемой проблеме нами были выделены следующие компоненты региональной идентичности в процессе обучения иностранным языкам школьников.

Когнитивный компонент:

Знания:

- лексических единиц на иностранном языке, отражающих культуру, историю, современную жизнь родного региона:

– **история:** des hordes tatares et mongoles, Kouzma Minine, Maxime Gorki, le prince Dmitri Pojarski, le prince Iouri II de Vladimir, le kremlin de Nijni Novgorod, la foire de Nijni Novgorod, le monastère Makarev (Saint-Macaire);

– **культура:** le théâtre académique d'opéra et de ballet Pouchkine, la Philharmonie académique Rostropovitch, le théâtre dramatique Gorki, des musées, des salles d'expositions, ainsi qu'une Alliance française, le musée des Beaux-Arts de Nijni Novgorod, le musée Dobrolioubov, des Khokhloma, Matenoshka Semenovskaya, des peintures de Gorodets;

– **климатические и ландшафтные особенности:** continental, le manteau neigeux, Volga, Oka, les berges de la Volga, une colline, Chtchelkovsky Khutor, la colline Tchassovaïa (la Sentinelle), les remblais de la Haute-Volga et de la Basse-Volga, le lac Svetloyar;

– **основные транспортные пути:** Volga, Oka, la gare de Nijni Novgorod, l'aéroport international de Nijni Novgorod, le métro de Nijni Novgorod, la ligne de chemin de fer Moscou – Nijni Novgorod;

– **промышленность, экономика:** construction mécanique et bureaux d'étude; chimie et pétrochimie; industrie pétrolière et énergie; métallurgie des métaux ferreux et non ferreux; matériaux de construction; verre; bois et papier; textile; alimentation; pharmacie et produits médicaux; édition et impression, l'Usine d'automobiles de Gorki;

– **архитектура:** le Kremlin, la foire, le théâtre dramatique, le grand escalier de Tchkalov, la gare de Nijni Novgorod, la rue Bolchaïa Pokrovskaïa, Le théâtre dramatique, le grand escalier de Tchkalov, la gare de Nijni Novgorod, la rue Bolchaïa Pokrovskaïa;

– **писатели, поэты, журналисты, жизнь и творчество которых связано с родным краем:** Maxime Gorki écrivain, Constantin Kousnetzoff peintre, Pavel Lednev pentathlonien, septuple médaillé olympique, Igor Levit pianist, Nikolaï Lobatchevski mathématicien, père de la géométrie non euclidienne, Sergei Petrovich Novikov mathématicien, Serhii Plokhy historien, Natalia Vodianova mannequin et actrice;

- лексических единиц на иностранном языке, отражающих знания о культуре, истории и современной жизни о зарубежных регионах:

– **названия регионов страны изучаемого языка:** Auvergne-Rhône-Alpes, Bourgogne-Franche-Comté, Bretagne, Centre-Val de Loire, Corse, Grand Est, Hauts-de-France, Île-de-France, Normandie, Nouvelle-Aquitaine, Occitanie, Pays de la Loire, Provence-Alpes-Côte d'Azur;

– **национальность и языки населения, проживающего в регионах страны изучаемого языка:** regionals picard, alsacien, francique lorrain, flamand occidental, corse, créole guadeloupéen, créole martiniquais, créole guyanais, créole réunionnais, tahitien, mahorais (shimaoré), certaines langues kanak, breton et gallo, basque, francoprovençal et ccitan, catalan;

– **границы и приграничные области:** la Belgique, le Luxembourg, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie, l'Espagne, Monaco et l'Andorre;

– **основные климатические особенности:** le climat océanique, climat méditerranéen;

– **ведущие отрасли промышленности и сельского хозяйства края:** automobile, aéronautique, aérospatiale, agroalimentaire, électronique, nucléaire civil, pharmacie, cosmétique, luxe;

– **архитектура:** La cathédrale Notre-Dame de Paris, le château de Chenonceau (Val de Loire), la Juridiction de Saint-Émilion, la Juridiction de Saint-Émilion, le mont Saint-Michel, le phare de Cordouan, le Palais des papes d'Avignon, le canal du Midi, la cité de Carcassonne, le château de Versailles, chef-d'œuvre de l'architecture classique ou baroque du XVIIe siècle;

– **писатели, поэты, журналисты, художники жизнь и творчество которых связано с регионами страны изучаемого языка:** Van Gogh, Cézanne, Gauguin, Monet, Renoir, Manet, Degas, Voltaire, Rousseau, Stendhal, Balzac, Hugo, Dumas, Flaubert et Zola.

Навыки:

– владения лексическими единицами на иностранном языке, отражающими региональные факты родной истории, культуры, географического положения, например: название родного региона, его основных центров; национальность и языки населения, проживающего в родном регионе; границы и приграничные области; основные климатические особенности; главные природные богатства; ведущие отрасли промышленности и сельского хозяйства края; транспорт [21].

– владения лексическими единицами на иностранном языке, отражающими региональные факты культуры зарубежных партнеров.

Умения:

– представлять родную региональную культуру, историю и современную жизнь на иностранном языке;

– использовать региональные знания на иностранном языке в процессе коммуникации с представителями другой культуры;

– отбирать информацию для представителей конкретных регионов страны изучаемого языка, опираясь на исторические и культурные особенности;

– выделять региональную информацию из текстов для чтения и аудирования на иностранном языке;

– убеждать партнеров по коммуникации в собственной точке зрения, отстаивая свою позицию, представляя родной регион на иностранном языке.

Поведенческо-прагматический компонент включает:

Знания:

– норм повседневного общения, отражающих особенности представителей родного региона.

Согласно социологическому опросу, проводимому ИОМ Анкетолог, участники проекта считают, что характер может меняться в зависимости от того, в каком регионе живет человек, а также какие черты характера они считают в большей степени присущими для жителей различных частей России. Так, например, сибирякам присущи такие черты характера, как спокойствие – 37 %, дружелюбие – 33 % и щедрость – 25 %, трудолюбие – 41 % и открытость – 33 %.

Для жителей Дальнего Востока присуще спокойствие (38 %), трудолюбие (21 %), дружелюбие (19 %).

Жители Кавказа значительно отличаются по характеру от жителей других регионов России, им присущи вспыльчивость – 78 %, щедрость – 35 %, патриотичность – 22 %, а также грубость – 22 %.

Жителям Урала присуще дружелюбие (26 %), трудолюбие (24 %) и спокойствие (19 %).

Жителям Центральной России и Поволжья присуще трудолюбие – 42 %, спокойствие – 34 % и честность – 24 %, дружелюбие – 20 % [22];

– этикета межкультурного и межэтнического общения;

– норм повседневного общения, отражающих особенности представителей регионов страны изучаемого языка.

Во Франции существуют различия между северным и южным темпераментами. Жители севера считают, что южане болтливы, хвастливы, несдержанны, легко заводят друзей, но часто поверхностны, непунктуальны и всегда неторопливы. Жители юга, в свою очередь, характеризуют северян как людей трудолюбивых, но холодных и необщительных, которые с трудом заводят знакомства, зато, если уж подружатся с кем-то, то на всю жизнь.

Навыки:

– применения этикетных речевых клише в устной речи на иностранном языке;

– использования сочетания невербальных средств коммуникации, свойственных родной культуре и культуре зарубежных коммуникантов.

Умения:

– строить речевое поведение в соответствии с нормами межкультурного общения, учитывая особенности представителей зарубежных регионов;

– применения норм вербальной и невербальной коммуникации, относящихся к родной и зарубежной культурам;

– правильно интерпретировать речевое поведение партнера;

– строить речевое поведение в соответствии с нормами и этикетом, принятом в регионах страны изучаемого языка;

– варьировать речевое поведение [23].

Аффективный компонент:

Знания:

– аффективных понятий собственного региона на иностранном языке: La rue Bolchaïa Pokrovskaïa, Le grand escalier de Tchkalov, Le Kremlin, La rue Rojdestvenskaïa, avec l'église de la Nativité-de-la-Sainte-Vierge, Le monument de Minine et Pojarski ect.;

– аффективных понятий регионов страны изучаемого языка на иностранном языке: La Défense, L'arc de triomphe de l'Étoile, l'hôtel national des Invalides, La basilique du Sacré-Cœur de Montmartre, le

Palais du Louvre, Champs-Elysées, le coq gaulois, La Marseillaise, le béret rouge, le pompon rouge du bonnet de marin, la parfumerie, la haute couture.

Навыки:

– контроль негативных эмоций, если поведение партнера по коммуникации отличается от ожидаемого, проявление доброжелательного отношения к собеседнику [23];

– проявление доброжелательного отношения к представителю зарубежного региона;

– использование аффективных понятий собственного и зарубежных регионов.

Умения:

– пересмотреть укоренившиеся этнорегиональные стереотипы;

– прогнозировать возможные реакции собеседника в иноязычной коммуникации;

– проявлять ответственность за развитие межкультурного диалога.

Опираясь на вышеизложенное, мы определили уровни развития региональной идентичности школьников средней школы в обучении иностранных языков.

Для **базового уровня** развития региональной идентичности обучающегося средней школы характерно выявление сформированности знаний школьника о культуре родного региона, формирование первичных умений и навыков обучающихся средней школы с целью формирования региональной коммуникативной компетенции. На данном этапе ученик владеет краеведческими знаниями о родном регионе, информацией об обычаях, традициях, культурных особенностях родного региона фрагментарно. Данная информация не подвергается осмыслению и критическому анализу. Формирование региональной идентичности при обучении иностранному языку способствует формированию у учащихся представлений о менталитете и культуре своего края через культуру стран изучаемого языка. Основу содержания идентичности обычно составляют знания учащихся о своем регионе, полученные ими при изучении школьных учебных предметов гуманитарного и естественного циклов. Это географические, исторические, биологические, литературные, искусствоведческие и другие сведения о своем крае, городе. Не владеет речевыми навыками и умениями для представления родного края в межкультурной коммуникации. Данный уровень является начальным для развития региональной компетенции школьников.

Основной уровень – развитие речевых навыков и умений обучающихся на основе приобретенных регионоведческих знаний. Обучающийся владеет базовыми знаниями о родном регионе. Способен применять речевые умения в говорении, чтении, письме, аудировании в рамках региональной тематики. Проявляет способность осуществлять иноязычную коммуникацию на региональную тематику по основным темам, заложенным в программу, воспринимать информацию о регионе из текстов для чтения и аудирования. Может передавать знания и общие сведения партнерам по коммуникации. На данном этапе ученик узнает об особенностях своего региона, знает основные понятия родного региона на иностранном языке, учится сопоставлять родной регион и регионы изучаемого языка. Ученик имеет небольшие знания аффективных понятий родного региона на иностранном языке. На данном этапе ученик начинает знакомиться с нормами повседневного, отражающими особенности представителей родного региона и регионов партнеров по коммуникации, имеет фрагментарные знания этикета межкультурного общения и невербальных средств общения, принятых в регионах страны изучаемого языка. На данном этапе ученик способен проявлять доброжелательное отношение к собеседнику и контролировать свои эмоции, умеет анализировать сложившуюся ситуацию общения, способен осуществлять межкультурную коммуникацию на региональную тематику. Ученик демонстрирует умения строить речевое поведение в соответствие с нормами и этикетом, принятом в регионе и регионах страны изучаемого языка [23].

Аналитический уровень – обучающийся демонстрирует знание культуры родного

региона, владеет лексическими единицами региональной тематики. Имеет знания аффективных понятий культуры родного региона на иностранном языке. Способен осуществлять рефлексию качества образовательных достижений. Данный уровень характеризуется потребностью ученика представлять родной регион в иноязычной коммуникации. На данном уровне ученик умеет анализировать, отбирать и преподносить речевой материал. Имеет знания невербальных средств коммуникации, свойственных родной культуре и культуре партнерам по коммуникации. Умеет строить речевое поведение в соответствии с нормами межкультурного общения, учитывая особенности представителей зарубежных регионов на иностранном языке. Учащиеся имеют обширные знания аффективных понятий собственного региона на иностранном языке и регионов страны изучаемого языка, способны осуществлять иноязычную коммуникацию по региональной тематике, относящейся к родному региону и регионам страны изучаемого языка, имеют представление о региональных особенностях и отличиях. На данном уровне ученик умеет представить свою позицию как представителя родного региона. Учащийся имеет обширные знания невербальных средств общения, принятых в стране изучаемого языка, демонстрирует умения строить свое речевое поведение в соответствии с нормами в регионах изучаемого языка [2].

Понимание региональной идентичности в обучении иностранным языкам чрезвычайно важно в процессе становления личности, формирования мировоззрения в культурном развитии детей, расширении их кругозора, а также способствует воспитанию патриотизма, помогает детям поддерживать интерес к изучению истории, быта, традиций народов, населяющих регион, область, город, учит человеколюбию и толерантности, что так важно на данном этапе развития общества.

В выборе тем для формирования региональной идентичности в иностранных языках следует опираться на основные темы УМК. Основная информация о регионе может включать в себя (на основе рабочей программы УМК «Синяя птица», Французский язык. Второй иностранный язык. 5 класс = L'oiseau bleu / Э.М. Береговская, Т.В. Белосельская. 4-е изд. М.: Просвещение, 2016):

Праздники: день города в Нижнем Новгороде, день рождения Максима Горького, день Рождественской улицы.

Внешность и характер человека (литературного персонажа): например, описание героев в повести А.М. Горького «Детство».

Кино: названия кинотеатров, количество, расположение, фильмы, которые снимали в Нижнем Новгороде.

Театр: театры Нижнего Новгорода, афиша.

Музыка: музыкальные инструменты, традиционные для Нижегородской области (ударные (барабанка), духовые (рожок, жалейка)), музыкальные группы и певцы родом из Нижегородской области, Нижегородская филармония.

Спорт: спортивные объекты Нижнего Новгорода, спортивные команды Нижнего Новгорода, Нижегородский футбольный стадион международного класса, бассейны.

Здоровый образ жизни: режим труда и отдыха, фитнес, сбалансированное питание. Посещение врача. Места для отдыха в Нижнем Новгороде, фитнес-центры Нижнего Новгорода, спортивные площадки, спортивные мероприятия, медицинские учреждения Нижегородской области.

Покупки: одежда, обувь и продукты питания, магазины и торговые центры Нижнего Новгорода.

Школа, школьная жизнь, школьная форма, изучаемые предметы, любимый предмет, правила поведения в школе: школы Нижнего Новгорода, описание школьной формы.

Каникулы в различное время года. Виды отдыха. Путешествия по России и иностранным странам: путешествия и экскурсии по Нижегородской области, города Нижегородской области.

Природа, климат, погода: климат и погода Нижегородского региона, виды живот-

ных, распространенные в лесах Нижегородской области. Природные памятники, заповедники, экологические проблемы местности, названия наиболее распространенных в крае животных, дикорастущих растений, культивируемых овощей, фруктов.

Жизнь в городе и сельской местности. Описание родного города (села): описание городов Нижегородской области.

Транспорт: виды транспорта Нижегородской области, описание метро Нижнего Новгорода и история его строительства.

Родная страна и страна (страны) изучаемого языка. Их географическое положение, население, официальные языки, достопримечательности, культурные особенности (традиции, обычаи): название региона, его основных центров; национальность и языки населения, проживающего в Нижегородской области; границы и приграничные области; названия и протяженность главных водных магистралей; основные климатические особенности; главные природные богатства; ведущие отрасли промышленности и сельского хозяйства края; транспорт; традиции и обычаи региона [21].

Выдающиеся люди родной страны и страны (стран) изучаемого языка: писатели, поэты, ученые, которые родились в Нижегородской области или оказали влияние на регион. Художники, артисты, музыканты, жившие и творившие в данной местности, их основные произведения.

Средства массовой коммуникации (пресса, телевидение, радио, Интернет): газеты, выпускающиеся в Нижегородской области, полезные интернет-ресурсы Нижнего Новгорода, радио и телевизионные каналы Нижегородской области, названия и краткое содержание произведений краеведческой литературы; наиболее распространенные в регионе легенды, сказания; названия краевых газет и журналов [21].

ВЫВОДЫ

Формирование региональной идентичности школьника в иноязычной коммуникации способствует формированию личности ученика как достойного представителя города, района, региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций. Для гармоничного развития современной личности необходимо приобщение к сокровищам национальной культуры, что также возможно посредством иностранного языка.

Актуальность развития региональной идентичности школьников при обучении речевой деятельности на иностранном языке обусловливается социальном заказом, требованиями государства, а также запросом обучающихся на достижение успеха в реальной иноязычной коммуникации.

Таким образом, формирование региональной идентичности через обучение иностранным языкам помогает школьнику познать природу, население, экономику того края, где он живет, сформировать чувство личной причастности к происходящим в регионе событиям, воспитать истинного патриота и гражданина; увидеть всю красоту своей малой Родины, осмыслить зависимость производственной деятельности человека от местной природы, ее ресурсов; принять активное участие в социально значимой деятельности по улучшению среды своего обитания, осознать свою региональную идентичность.

Список источников

1. *Жигалев Б.А., Глумова Е.П., Человская А.С.* Образовательные результаты внеурочной деятельности обучающихся по иностранному языку в регионе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 19-32. https://doi.org/10.15593/2224-9389/2023.1.2, https://elibrary.ru/ckqiih
2. *Малютина Е.А., Оберемко О.Г.* Проблема развития культурной самоидентичности при овладении иностранным языком взрослыми // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 460. С. 202-212. https://doi.org/10.17223/15617793/460/24, https://elibrary.ru/vwvdwp

3. *Мещерякова Д.И.* Государственно-гражданская идентичность в России: историко-культурные и политические основания // Контентус. 2019. № 10 (87). С. 20-30. https://elibrary.ru/ezcugg
4. *Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О., Балабанова Л.М.* Психологический словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 640 с.
5. *Цирульников А.М.* Социокультурные основания развития образования. Метод социокультурной ситуации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 40-65. https://elibrary.ru/kufqun
6. *Киричек О.Я.* Изучение психологических особенностей региональной идентичности личности // Преподаватель XXI век. 2011. № 4-1. С. 153-163. https://elibrary.ru/oozrjz
7. *Ватаман А.В.* Национальные интересы и социальная идентичность // Молодой ученый. 2017. № 2 (136). С. 665-668. https://elibrary.ru/xifogn
8. *Бредихин А.И.* Проявление региональной идентичности в лояльности к услугам предприятий досугового питания: итоги качественного исследования // Проблемы гражданской и региональной идентичности в современной России: сб. науч. тр. Ульяновск: Изд-во Ульянов. гос. техн. ун-та, 2015. С. 43-46.
9. *Тумакова К.Е., Еремина Е.В., Супиков В.Н.* Формирование региональной идентичности в условиях современной России. Пенза: Приволжский дом знаний, 2012. 134 с. https://elibrary.ru/qvhqzj
10. *Куликова Н.А.* Исследование региональной идентичности у студентов колледжей // Актуальные вопросы современной психологии: взгляд молодых исследователей: сб. науч. ст. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. Вып. 2. С. 60-71. https://elibrary.ru/zxylzp
11. *Амосова Е.А., Козлова Л.Н.* Формирование региональной идентичности гимназистов и проблемы ее исследования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S2. С. 6-10. https://elibrary.ru/tgomot
12. *Tvigger-Ross K.L., Uzzell D.L.* Place and identity processes // Journal of Environmental Psychology. 1996. № 16 (3). P. 205-220. https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0017
13. *Paasi A.* Deconstructing regions: notes on the scales of socio-spatial life // Environment and Planning A. 1991. Vol. 23. P. 239-325. https://elibrary.ru/hhhpyj
14. *Соскина С.Н., Куракина Н.А.* Выражение региональной идентичности говорящего в языке // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3-2 (34). С. 79-82. https://elibrary.ru/tonfvr
15. *Пятина Н.А.* Внеурочная деятельность по иностранному языку как инновация ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 33. С. 81-84. https://elibrary.ru/ymztnl
16. *Сафонова В.В.* Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. № 2-1. С. 20-39. https://elibrary.ru/xtevwx
17. *Тарева Е.Г., Тройникова Е.В.* Культурная идентичность субъекта: векторы информационный трансформации // Язык и культура. 2023. № 64. С. 45-64. https://doi.org/10.17223/19996195/64/3, https://elibrary.ru/pejbhq
18. *Тамбовкина Т.Ю., Насырова А.А.* Региональная идентичность – важная составляющая профессиональной подготовки бакалавра лингвистики в вузе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2015. № 2. С. 120-127. https://elibrary.ru/ukxygv
19. *Coulmas F.* Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1985. 292 p.
20. *Erikson E.H.* Identity and the life cycle. N. Y.: Norton, 1980. 192 p.
21. *Капаева А.Е.* Региональный компонент в обучении иностранному языку в вузе // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2010. № 14. С. 51-54. https://elibrary.ru/naxlfh
22. *Пахомова О.И., Беденко Н.Н., Сергеева М.Г.* Методические подходы решения проблем эффективного функционирования корпоративных структур // Modern Economy Success. 2019. № 3. С. 69-77. https://elibrary.ru/ugnxah
23. *Оберемко О.Г., Малютина Е.А.* Уровни культурной самоидентичности и способы ее развития при обучении иностранным языкам взрослых // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 118-127. https://doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_118, https://elibrary.ru/fsvscx

References

1. Zhigalev B.A., Glumova E.P., Chelovskaya A.S. (2023). Educational outcomes of extracurricular foreign language activities of school children at regional level. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, no. 1, pp. 19-32. (In Russ.) https://doi.org/10.15593/2224-9389/2023.1.2, https://elibrary.ru/ckqiih
2. Malyutina E.A., Oberemko O.G. (2020). The problem of developing cultural self-identity in adults learning a foreign language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 460, pp. 202-212. (In Russ.) https://doi.org/10.17223/15617793/460/24, https://elibrary.ru/vwvdwp
3. Meshcheryakova D.I. (2019). State-civic identity in Russia: historical, cultural and political grounds. *Kontentus*, no. 10 (87), pp. 20-30. (In Russ.) https://elibrary.ru/ezcugg
4. Koporulina V.N., Smirnova M.N., Gordeeva N.O., Balabanova L.M. (2003). *Psikhologicheskii Slovar'*. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 640 p. (In Russ.)
5. Tsirul'nikov A.M. (2009). Sotsiokul'turnye osnovaniya razvitiya obrazovaniya. Metod sotsiokul'turnoi situatsii. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, no. 2, pp. 40-65. (In Russ.) https://elibrary.ru/kufqun
6. Kirichek O.Ya. (2011). Research of the psychological peculiarities of the regional identity of a person. *Prepodavatel' XXI vek*, no. 4-1, pp. 153-163. (In Russ.) https://elibrary.ru/oozrjz
7. Vataman A.V. (2017). National interests and social identity. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, no. 2 (136), pp. 665-668. (In Russ.) https://elibrary.ru/xifogn
8. Bredikhin A.I. (2015). Proyavlenie regional'noi identichnosti v loyal'nosti k uslugam predpriyatii dosugovogo pitaniya: itogi kachestvennogo issledovaniya. *Sbornik nauchnykh trudov "Problemy grazhdanskoi i regional'noi identichnosti v sovremennoi Rossii" = Collection of Scientific Works "Problems of Civil and Regional Identity in Modern Russia"*. Ul'yanovsk, Ul'yanovsk State Technical University Publ., pp. 43-46. (In Russ.)
9. Tumakova K.E., Eremina E.V., Supikov V.N. (2012). *Formirovanie regional'noi identichnosti v usloviyakh sovremennoi Rossii.* Penza, Privolzhskii dom znanii Publ., 134 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qvhqzj
10. Kulikova N.A. (2019). The research of regional identity of college students. *Sbornik nauchnykh statei «Aktual'nye voprosy sovremennoi psikhologii: vzglyad molodykh issledovatelei» = Collection of Scientific Articles "Topical Issues of Modern Psychology: the View of Young Researchers"*. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., Issue 2, pp. 60-71. (In Russ.) https://elibrary.ru/zxylzp
11. Amosova E.A., Kozlova L.N. (2015). Formation of regional identity of gymnasium students and problems of its research. *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept*", no. S2, pp. 6-10. (In Russ.) https://elibrary.ru/tgomot
12. Tvigger-Ross K.L., Uzzell D.L. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, no. 16 (3), pp. 205-220. https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0017
13. Paasi A. (1991). Deconstructing regions: notes on the scales of socio-spatial life. *Environment and Planning A*, vol. 23, pp. 239-325. https://elibrary.ru/hhhpyj
14. Soskina S.N., Kurakina N.A. (2015). Manifestation of the speaker's regional identity in language. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 3-2 (34), pp. 79-82. (In Russ.) https://elibrary.ru/tonfvr
15. Pyatina N.A. (2017). Vneurochnaya deyatel'nost' po inostrannomu yazyku kak innovatsiya FGOS. *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept*", vol. 33, pp. 81-84. (In Russ.) https://elibrary.ru/ymztnl
16. Safonova V.V. (2018). Philosophical opposition "dialogue of cultures -non-dialogue of cultures" in linguodidactic perspective. *Prepodavatel' XXI vek*, no. 2-1, pp. 20-39. (In Russ.) https://elibrary.ru/xtevwx
17. Tareva E.G., Troinikova E.V. (2023). Cultural identity of a person: vectors of informational transformation. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 64, pp. 45-64. (In Russ.) https://doi.org/10.17223/19996195/64/3, https://elibrary.ru/pejbhq
18. Tambovkina T.Yu., Nasyrova A.A. (2015). Regional'naya identichnost' – vazhnaya sostavlyayushchaya professional'noi podgotovki bakalavra lingvistiki v vuze. *Vestnik Baltiiskogo Federal'nogo Universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, Pedagogika, Psikhologiya*, no. 2, pp. 120-127. (In Russ.) https://elibrary.ru/ukxygv
19. Coulmas F. (1985). Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik. Berlin, New York, Walter de Gruyter Publ., 292 p. (In Ger.)

20. Erikson E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York, Norton, 192 p.
21. Kapaeva A.E. (2010). Regional'nyi komponent v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta = Herald of North-Eastern State University*, no. 14, pp. 51-54. (In Russ.) https://elibrary.ru/naxlfh
22. Pakhomova O.I., Bedenko N.N., Sergeeva M.G. (2019). Methodological approaches to problem solutions for effective performance of corporate structures. *Modern Economy Success*, no. 3, pp. 69-77. (In Russ.) https://elibrary.ru/ugnxah
23. Oberemko O.G., Malyutina E.A. (2021). Levels of cultural self-identity and ways of its development in teaching foreign languages to adults. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, no. 1 (838), pp. 118-127. (In Russ.) https://doi.org/10.52070/2500-3488_2021_1_838_118, https://elibrary.ru/fsvscx

Информация об авторах

Глумова Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-9391-1900
Scopus ID: 57206858100
el.glumova2010@yandex.ru

Человская Алена Сергеевна, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инновационной лингводидактики, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-4630-0706
alenka_sergeevna@mail.ru

Поступила в редакцию 22.08.2024
Одобрена после рецензирования 03.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Elena P. Glumova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of Research Laboratory for Innovative Linguodidactics, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-9391-1900
Scopus ID: 57206858100
el.glumova2010@yandex.ru

Alena S. Chelovskaya, Research Scholar of Research Laboratory for Innovative Linguodidactics, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-4630-0706
alenka_sergeevna@mail.ru

Received 22.08.2024
Approved 03.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.111.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1304-1313

Check for updates

Методическое мастерство учителя иностранного языка

Виталия Олеговна Дуда
МКОУ «СОШ с. Прималкинского»
361016, Российская Федерация, Кабардино-Балкарская Республика,
Прохладненский р-н, с. Прималкинское, ул. Кныш, 150
linguist.23@mail.ru

Актуальность. Рассмотрены противоречия между потребностью учителей иностранных языков в становлении и совершенствовании их профессионального мастерства и условиями профессиональной деятельности – преподавании предмета «Иностранный язык» по готовым методическим рекомендациям авторов учебно-методических комплектов. Тенденция к унификации образовательной практики обучения иностранным языкам многократно актуализирует проблему развития методического мастерства учителя.
Материалы и методы. Основным материалом для исследования послужили результаты анализа образовательной практики обучения иностранному языку и их теоретическое осмысление, а также обобщение опыта преподавания английского языка автора в образовательном учреждении среднего общего образования. Методы исследования традиционные, в том числе анализ научно-методической литературы, наблюдения за процессом становления и совершенствования методического мастерства учителя иностранного языка, анкетирование учителей, целенаправленные беседы с коллегами.
Результаты исследования. Доказана взаимосвязь методического мастерства учителя иностранного языка с его методическим творчеством. Выявлены основные факторы снижения методического творчества учителей-практиков, обоснована правомерность перехода от преподавания иностранного языка по готовым методическим рецептам к вариативно-рефлексивной методике формирования у обучающихся иноязычных компетенций на основе индивидуального методического кредо учителя как творца образовательного процесса.
Выводы. Методическое мастерство учителя является первоосновой эффективности его профессиональной деятельности по формированию у обучающихся иноязычных компетенций. Становлению и развитию методического мастерства учителя препятствуют объективные и субъективные условия преподавания предмета «Иностранный язык», в том числе унификация процесса обучения иностранным языкам, ориентир на методические рекомендации авторов УМК без учета конкретных педагогических ситуаций. Наиболее приемлемым путем устранения обнаруженных противоречий является планомерный переход к вариативно-рефлексивной методике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, методическое мастерство, методическое творчество, условия его реализации, вариативно-рефлексивная методика

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Дуда В.О., 2024

Для цитирования: *Дуда В.О.* Методическое мастерство учителя иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1304-1313. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1304-1313

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1304-1313

Methodological mastery of a foreign language teacher

Vitaliya O. Duda
Primalkinskoye School
150 Knysh St., Primalkinskoye, 361016, Prokhladnensky Dist.,
Kabardino-Balkarian Republic, Russian Federation
linguist.23@mail.ru

Relevance. The relevance of the study is determined by the contradictions between the need for foreign language teachers to develop and enhance their professional skills and the conditions of their professional activity, which involve teaching the subject "Foreign Language" according to the ready-made methodological recommendations provided by the authors of educational and methodological complexes. The trend towards unification of educational practices in teaching foreign languages repeatedly actualizes the problem of developing the teacher's methodological skills.

Materials and Methods. The primary material for the study is the analysis results of the educational practice of teaching foreign languages and its theoretical reflection, as well as a generalization of the author's experience of teaching English in an educational institution of secondary general education. The research methods are traditional, including the analysis of scientific and methodological literature, observations of the process of formation and improvement of the methodological skills of a foreign language teacher, teacher surveys, targeted discussions with colleagues.

Results and Discussion. The study proved the interconnection between a foreign language teacher's methodological mastery and their methodological creativity. The main factors contributing to the decline in methodological creativity among practicing teachers are identified, and the transitioning validity from teaching foreign languages according to pre-prepared methodological recipes to a variable – reflective methodology is substantiated. This transition involves the foreign language competencies formation in students based on the teacher's individual methodological credo as a creator of the educational process.

Conclusion. Methodological mastery of the teacher is the foundation of the effectiveness of their professional activities in developing students' foreign language competencies. The formation and development of a teacher's methodological mastery are hindered by both objective and subjective conditions of teaching the subject "Foreign Language", including the unification of the foreign language learning process and the reliance on the methodological recommendations of textbook authors without considering specific pedagogical situations. The most acceptable way to resolve these contradictions is a systematic transition to a variable – reflective methodology for foreign language teaching.

Keywords: English teacher, methodological mastery, methodical creativity, motivation, creativity, conditions for its implementation, variable-reflexive methodology

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

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

For citation: Duda, V.O. (2024). Methodological mastery of a foreign language teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1304-1313. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1304-1313

АКТУАЛЬНОСТЬ

В науках об образовании проблема методического мастерства учителя была и остается исключительно актуальной. В общепедагогическом плане она была предметом исследования многих известных авторов, в том числе М.М. Поташника [1], В.И. Загвязинского [2].

Проблемы методического мастерства учителя иностранного языка исследовались видными учеными-методистами, в том числе Е.И. Пассовым с соавт. [3], С.Ф. Шатиловым, К.И. Саломатиным [4] и др.

В настоящее время в условиях новых образовательных реалий проблема профессионализма учителя иностранного языка исследуется в иных ракурсах. Новые научные результаты нашли отражение в трудах современных отечественных и зарубежных лингводидактов: Н.В. Языковой [5], Н.В. Барышникова [6–8; 12], А.Н. Шамова [9], И.В. Сорокиной [10], М. Хисманоглу [11], Т. Фарелл и М. Макапинлак [13], А.Д. Мермелштейн [14]. Вместе с тем возникает необходимость вновь обратиться к проблеме профессионализма учителя ИЯ ввиду возросших требований к уровню владения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией ФГОС и усиливающейся тенденции к унификации процесса преподавания предмета «Иностранный язык» в образовательных учреждениях начального, основного общего и среднего образования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Рассматриваются различные аспекты методического мастерства учителя, в том числе факторы, влияющие на формирование и развитие его методической компетенции в условиях унификации преподавания иностранного языка в школе.

Основными методами исследования являются анализ, синтез, обобщение, сравнение и сопоставление, позволившие определить эффективные методические действия, которые могут быть адаптированы в процессе рефлексии и применены в практике обучения ИЯ в средней школе с учетом конкретной педагогической ситуации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ научно-педагогической литературы со всей очевидностью свидетельствует о том, что по проблеме методического мастерства учителя у авторов противоречия фактически отсутствуют. Исследователи единодушны в том, что профессия учителя относится к числу творческих видов деятельности, которую, чтобы подчеркнуть творческое начало учительского ремесла, нередко сравнивают с профессией актера.

Исследуя проблему профессионализма учителя, ученые оперируют различными терминологическими единицами, которые, однако, не имеют значительных семантических отличий. В частности, М.М. Поташник использует термин «педагогическое мастерство» и связывает его с различными сторонами деятельности учителя и его индивидуально-психологическими свойствами [1].

Понятия методическая компетенция и методическое мастерство часто рассматриваются как тождественные, нашедшие отражение в работах Е.И. Пассова с соавт. Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царьков интерпретировали методическое мастерство как способность учителя рационально реализовывать мотивационную деятельность, которая может проявляться в интеграции элементов методической культуры и индивидуальности личности [3].

Н.В. Языкова и С.Н. Макеева определяют методическую компетенцию как готов-

ность учителя иностранного языка продуктивно решать задачи при обучении иностранному языку [5].

Овладение методической компетенцией обеспечивает учителю методическую компетентность, которая является предметом исследования многих авторов.

В частности, И.В. Сорокина интерпретирует данную компетентность как основу формирования методического мастерства.

Методическая компетентность, по мнению исследователя, в своем развитии проходит четыре уровня:

1) методической информированности (естественные и приобретенные в процессе методической подготовки свойства и качества личности, проявляющиеся в стандартных ситуациях);

2) методической грамотности (профессиональная деятельность учителя, выполняющего согласно принятым стандартам и нормам свою педагогическую работу);

3) методического творчества (создание и применение учителем в своей педагогической деятельности различных методов, приемов и технологий в нестандартных ситуациях с использованием разнообразных способов);

4) методического искусства (высшее проявление компетентности и творчества учителя) [10].

Анализ образовательной практики обучения иностранным языкам, анкетирование учителей ряда школ Прохладненского района Кабардино-Балкарской Республики, целенаправленные беседы с ними, наш собственный многолетний опыт преподавания английского языка в СОШ позволяют заключить, что методическое мастерство большинства учителей-практиков соответствует упомянутым первому и второму уровням.

Значительная часть опрошенных учителей в полной мере осознает данный факт и объясняет его тем, что они преподают английский язык по УМК, в которых прописаны обучающие действия учителя, то есть в книге для учителя содержатся готовые методические рекомендации авторов УМК.

Представляется существенным подчеркнуть, что многие учителя обратили наше внимание на то, что в начале своей трудовой деятельности они стремились внести что-то свое в план проведения урока, однако, со временем «свыклись», «смирились» и руководствуются методическими рекомендациями из книги для учителя, уже не предпринимая попыток проявить себя.

В этой связи возникают объективные трудности в продвижении учителя иностранных языков к уровням методического творчества и методического искусства, которые обеспечиваются, по мнению В.И. Загвязинского, отказом от шаблонов и трафаретности обучающих моделей, когда «педагог встает перед необходимостью мыслить и действовать оригинально, избегая шаблона и прямого «повторения пройденного» [2, с. 5].

Все изложенное подтверждает вывод Н.В. Барышникова о том, что высокий уровень мастерства учителя, сопоставимый с искусством, и обеспечивается его методическим творчеством [6; 7]. Исследуя проблему взаимосвязи методического творчества, методического мастерства, ученый сформулировал два принципиально важных постулата:

1) главным компонентом профессионализма учителя является его методическое кредо как методическая позиция учителя, сформированная под влиянием «уверенности в своем профессионализме, в способности точного выбора методически обоснованных и интуитивных действий, обеспечивающих оптимальный вариант формирования у обучающихся иноязычных компетенций» [8, с. 60];

2) преподавание предмета «Иностранный язык» по готовым методическим рецептам тормозит профессиональный рост учителя, поэтому «только методическое кредо, полет методической мысли воздвигают учителя на пьедестал творца образовательного процесса» [8, с. 65].

Данные постулаты в значительной мере повлияли на вектор настоящего исследования. Мы пришли к выводу о том, что для реализации своего методического кредо учи-

телю иностранного языка нового поколения необходимо овладеть вариативно-рефлексивной методикой как гибкой системой диверсификации приемов, способов и технологий обучения, адекватных методическому замыслу учителя, рожденному в результате его рефлексии о реальной педагогической действительности, которая, как известно, фактически никогда не повторяется.

Вариативно-рефлексивная методика позволяет педагогу «сбросить оковы» шаблонного мышления и создавать авторские модели обучения иностранному языку, построенные в соответствии с его методическим кредо, диверсифицировать технологии обучения, планировать процесс овладения обучающимися иноязычными компетенциями с учетом конкретной педагогической ситуации, импровизировать, проявлять методическую находчивость – иными словами, посредством творчества и методического мастерства создавать для обучающихся оптимальные условия формирования у них иноязычных компетенций.

Фактически вариативно-рефлексивная методика обучения иностранному языку представляет собой антипод преподавания по готовым методическим рекомендациям.

Регулярное следование рекомендациям учебно-методического комплекса приобщает учителя к шаблонной методике обучения иностранному языку и, как очевидно, препятствует развитию методического творчества учителя и росту его профессионального мастерства. Обучение иностранному языку по готовым методическим заготовкам лишает учителя, по образному определению Н.В. Барышникова, методической свободы [7].

Как уже упоминалось, учителя, преподающие иностранный язык по УМК в течение многих лет, о методической свободе уже не задумываются, они, по всей вероятности, не замечают того, что они не совершенствуют свое методическое мастерство, что неизменно приводит к формализации процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями. Таким образом, одним из продуктивных вариантов реновации процесса обучения иностранному языку является постепенный переход от унификации образовательной практики к методической свободе учителя, основанный на его методическом мастерстве.

Обладание высоким уровнем методической компетентности (мастерства) позволяет учителю осуществлять авторский образовательный процесс в соответствии с его методическим кредо и с учетом конкретных обстоятельств.

Определяя стратегии профессионального роста учителя иностранного языка (professional development strategies – PD), являющиеся фундаментом методического мастерства, М. Хисманоглу относит к наиболее эффективным следующие: “peer-coaching, study groups, action research, mentoring, teaching portfolios, in-service training and team teaching, and presenting the findings of a study done on professional development and effective professional development strategies used by English language teachers” [11, p. 991]. «Взаимное обучение, работа в группах, прикладные исследования, наставничество, портфолио преподавателей, повышение квалификации и групповое обучение, а также представление результатов исследования, проведенного в области профессионального развития и эффективных стратегий профессионального развития, используемых преподавателями английского языка» [Перевод наш. – *В. Д.*].

Ученый считает, что ключевыми факторами, способствующими профессиональному росту учителей, развитию их методического мастерства и, следовательно, повышению качества обучения иностранному языку являются:

– совершенствование знаний учителя в области применения технических средств для создания, структурирования и презентации дидактических материалов;

– поиск оптимальных методов презентации языкового и речевого материала, его тренировки и контроля усвоения;

– регулярное прохождение учителями курсов повышения квалификации;

– взаимопосещение уроков и коллективный анализ сильных и слабых сторон их организации, достигнутых результатов и способов оптимизации учебного процесса;

– прогрессивная политика руководства – своевременное обеспечение преподавательского состава информацией об актуальных тенденциях в методике обучения ИЯ;

– оснащение классов современным оборудованием и предоставление технической поддержки; непрерывная работа, направленная на оптимизацию процесса обучения на уровне управления образовательным учреждением;

– работа педагогов в творческих группах над созданием учебно-методических материалов, интерактивных занятий, комплексных междисциплинарных проектов, инновационных образовательных продуктов [11].

Как очевидно, ни одно из представленных условий сомнений и возражений не вызывает. Более того, каждое из них заслуживает обстоятельной полемики, однако, в контексте нашего рассмотрения особое значение приобретает условие, сформулированное как «поиск оптимальных методов презентации языкового и речевого материала, его тренировки и контроля усвоения». Де-факто данное условие невыполнимо, поскольку у учителя отсутствует необходимость в поиске иных приемов, технологий, способов обучения ввиду того, что он руководствуется методическими рекомендациями книги для учителя как основного компонента УМК. В этой связи его возможности развития методического творчества и, соответственно, совершенствования своего методического мастерства крайне ограничены.

Для того чтобы методическое мастерство учителя иностранного языка стало возможным в образовательной практике языкового образования, требуется реализация двуединой задачи: профессионально-методическая подготовка креативного учителя, то есть учителя-творца процесса овладения обучающимися иноязычными компетенциями и планомерный переход от практики обучения иностранному языку по готовым методическим рекомендациям к авторской вариативно-рефлексивной методике обучения иностранному языку.

Учитель-творец авторской методики обучения иностранным языкам – это несомненно новый тип профессионала, способного самостоятельно, в соответствии со своими методическими преференциями, выбирать УМК, методически грамотно адаптировать его к конкретным условиям образовательной практики и особенностям сложившейся педагогической ситуации. Таким образом, креативный учитель творчески организует и реализует образовательный процесс овладения обучающимися иноязычными компетенциями и не снимает с себя персональной ответственности за его результаты. Мы в полной мере разделяем точку зрения Н.В. Барышникова и Р.П. Манагарова в том, что креативный учитель настроен на методическое творчество, на профессиональное саморазвитие до приобретения креативной компетенции, которая интерпретируется авторами как способность использовать адекватные конкретной педагогической ситуации приемы и технологии обучения иностранному языку» [12, с. 41]. Данный тезис наиболее точно отражает сущность методического творчества учителя иностранного языка, поскольку креативная компетенция является первоосновой принятия правильного методического решения в постоянно меняющейся педагогической ситуации.

Креативный учитель находит оригинальные решения в сложных педагогических ситуациях, будь то проблемы с мотивацией обучающихся, трудности в освоении иноязычного речевого материала или организационные вопросы.

Таким образом, креативная компетенция, методическое мастерство учителя обеспечивают достижение поставленных образовательных целей, реализацию требований ФГОС.

Неразрывную связь креативной деятельности учителя и его профессионально-методического мастерства аргументирует А.Н. Шамов: «такая связь обеспечивает вы-

работку учителем самобытного стиля преподавания предмета «Иностранный язык» [9].

Вариативно-рефлексивная методика обучения иностранным языкам была подвергнута верификации в такой форме экспериментальной проверки, как пробное обучение, результаты которого показали ее устойчивую жизнеспособность и высокую продуктивность.

В основу пробного обучения было положено сопоставление результатов овладения обучающимися лексико-грамматической компетенцией на английском языке в различных условиях, а именно, в обучении, реализуемом:

а) в полном соответствии с рекомендациями книги для учителя УМК «Английский язык» для 8 класса (Rainbow English) О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой и К.М. Барановой[1];

б) по разработанным учителями вариантам организации и формирования лексико-грамматической компетенции.

В ходе пробного обучения фиксировались трудности, которые испытывали обучающиеся, и затруднения в принятии методического решения учителями. Важно заметить, что варианты обучения не противопоставлялись друг другу, их оценка осуществлялась с опорой на базовые рефлексивные практики: рефлексия в действии (*reflection-in-action*), рефлексия о действии (*reflection-on-action*) и рефлексия для действия (*reflection-for-action*) [13].

Рефлексия в действии (*reflection-in-action*) происходит непосредственно на уроке: учитель наблюдает за тем, как воспринимают обучающиеся его инструкции, насколько им удается решение практических задач.

Рефлексия о действии (*reflection-on-action*) происходит на этапе оценки учителем уже проведенного занятия.

Рефлексия для действия (*reflection-for-action*) формирует конечную цель образовательного процесса и является неотъемлемой составляющей стратегического планирования формы и содержания занятий, поскольку обучающие действия неизбежно должны варьироваться в соответствии с изменениями в педагогической ситуации и достигать уровня владения иноязычными компетенциями обучающихся [14].

Полученные результаты рефлексивных практик о действии (*reflection-on-action*) указали на необходимость проведения рефлексии для действия (*reflection-for-action*), благодаря которой удалось осуществить стратегическое планирование дальнейших занятий. Учителя убедились в том, что принятие методического решения во многом зависит от их рефлексивной деятельности.

В ходе совместного обсуждения было выявлено, что педагоги использовали разные комбинации методических действий, что потребовало от них умений импровизировать и принимать методические решения в условиях ограниченного времени, проводить блиц-анализ результативности принимаемых ими методических действий, диверсифицировать методы и приемы обучения с целью упреждения и устранения трудностей в овладении обучающимися лексико-грамматической компетенцией.

При подведении итогов пробного обучения английскому языку на основе вариативно-рефлексивной методики учителя пришли к единодушному мнению о том, что для более полного раскрытия ее обучающего потенциала необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии. В этой связи задача формирования у учителей иностранных языков нового поколения компетенции в области использования информационно-коммуникационных технологий, которая определена П.В. Сысоевым и М.Н. Евстигнеевым [15], приобретает исключительное значение для внедрения в образовательную практику вариативно-рефлексивной методики.

Таким образом, пробное обучение показало преимущества вариативно-рефлексивной методики как в формировании у обу-

[1] *Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.* Rainbow English. Английский язык. 8 класс: в 2 ч. М.: Просвещение, 2023.

чающихся иноязычных компетенций, так и в развитии методического мастерства учителя.

ВЫВОДЫ

Актуальность исследования подтверждена выявленными противоречиями между потребностью учителей иностранных языков средней школы в повышении профессионального мастерства и ограничениями, обусловленными унификацией преподавания ИЯ по готовым методическим рекомендациям. Установлено, что методическое мастерство тесно связано с методическим творчеством учителя, его методическая свобода обеспечивает методическое творчество, направленное на формирование иноязычных компетенций у обучающихся.

Обоснована необходимость перехода к вариативно-рефлексивной методике, которая для учителя нового поколения означает оптимистичный взгляд в будущее, так как открывает учителю путь к методическому творчеству.

Методическое мастерство как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка обеспечивает творческое начало его профессиональной деятельности. Рефлексивные практики позволяют учителю успешно осуществлять поиск правильных методических решений, методически оправданно диверсифицировать методы, приемы и технологии обучения иностранному языку, что в целом способствует улучшению качества обучения, повышению мотивации и формированию у обучающихся уверенных иноязычных компетенций.

Список источников

1. *Поташник М.М.* Педагогическое творчество: проблема развития и опыта. Киев: Рад. шк., 1988. 186 с.
2. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с. https://elibrary.ru/rxjbgn
3. *Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б.* Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. М.: Изд-во «Просвещение», 1993. 159 с. https://elibrary.ru/yxuiff
4. Профессиограмма учителя иностранного языка: методические материалы по подготовке учителя иностранного языка / сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Соломатин, Е.С. Рабуновский. М., 1977. 27 с.
5. *Языкова Н.В., Макеева С.Н.* Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2012. № 7. С. 2-9. https://elibrary.ru/pbumvp
6. *Барышников Н.В.* Насущные проблемы методики обучения иностранным языкам как искусства // Иностранные языки в школе. 2022. № 3. С. 1-12. https://elibrary.ru/lupvst
7. *Барышников Н.В.* Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя. М.: ИНФРА-М., 2024. 187 с. https://doi.org/10.12737/1989263, https://elibrary.ru/orrmvl
8. *Барышников Н.В.* Методическое кредо учителя как основа его профессионализма // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2023. № 1 (43). С. 57-66. https://elibrary.ru/thvlxe
9. *Шамов А.Н.* Преподаватель иностранного языка и методическая наука // Нижегородское образование. 2010. № 1. С. 106-111. https://elibrary.ru/mljvyr
10. *Сорокина И.В.* Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 114-116. https://elibrary.ru/tkroib
11. *Hismanoglu M.* Effective professional development strategies of English language teachers // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2 Issue 2. P. 990-995. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.139
12. *Барышников Н.В., Манагаров Р.П.* Современный учитель иностранного языка и условия его профессиональной деятельности // Наука и искусство обучения иностранным языкам» (Лемпертовские чтения – XXVI): сб. ст. по материалам науч.-метод. симпозиума. Пятигорск: Пятигор. гос. ун-т, 2024. С. 37-45.
13. *Farrell T.S.C., Macapinlac M.* Professional development through reflective practice: a framework for TESOL teachers // Canadian Journal of Applied Linguistics. 2021. Vol. 24. № 1. P. 1-25. https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999

14. *Mermelstein A.D.* Reflective teaching as a form of professional development // MEXTESOL Journal. 2018. Vol. 42. № 4. P. 1-14.
15. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Компетенция учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий: определение понятий и компонентный состав // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 16-21. https://elibrary.ru/occeij

References

1. Potashnik M.M. (1988). *Pedagogicheskoe tvorchestvo: problema razvitiya i opyta*. Kiev, Radyans'ka shkola Publ., 186 p. (In Russ.)
2. Zagvyazinskii V.I. (1987). *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya*. Moscow, Pedagogika Publ., 159 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/rxjbgn
3. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Tsar'kova V.B. (1993). *Uchitel' inostrannogo yazyka. Masterstvo i lichnost'*. Moscow, "Prosveshchenie" Publ., 159 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/yxuiff
4. Shatilov S.F., Solomatin K.I., Rabunovskii E.S. (compilers) (1977). *Professiogramma uchitelya inostrannogo yazyka: metodicheskie materialy po podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka*. Moscow, 27 p. (In Russ.)
5. Yazykova N.V., Makeeva S.N. (2012). The essence and structure of the methodological competence of a foreign language teacher. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 2-9. (In Russ.) https://elibrary.ru/pbumvp
6. Baryshnikov N.V. (2022). Urgent problems of teaching foreign languages as an art. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 1-12. (In Russ.) https://elibrary.ru/lupvst
7. Baryshnikov N.V. (2024). *Teaching foreign languages and methodical creativity of a teacher*. Moscow, INFRA-M Publ., 187 p. (In Russ.) https://doi.org/10.12737/1989263, https://elibrary.ru/orrmvl
8. Baryshnikov N.V. (2023). Methodological credo of a foreign language teacher as the basis of his professionalism. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 2: Pedagogika, psikhologiya, metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov = Minsk State Linguistic University Bulletin. Series 2. Pedagogy, Psychology, Methods of Foreign*, no. 1 (43), pp. 57-66. (In Russ.) https://elibrary.ru/thvlxe
9. Shamov A.N. (2010). Teacher of a foreign language and methodological science. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, no. 1, pp. 106-111. (In Russ.) https://elibrary.ru/mljvyr
10. Sorokina I.V. (2014). Teachers' methodological competence as a constituent of high qualification and proficiency. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, no. 4 (9), pp. 114-116. (In Russ.) https://elibrary.ru/tkroib
11. Hismanoglu M. (2010). Effective professional development strategies of English language teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, issue 2, pp. 990-995. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.139
12. Baryshnikov N.V., Managarov R.P. (2024). Sovremennyi uchitel' inostrannogo yazyka i usloviya ego professional'noi deyatel'nosti. *Sbornik statei po materialam nauchno-metodicheskogo simpoziuma «Nauka i iskusstvo obucheniya inostrannym yazykam» (Lempertovskie chteniya – XXVI) = Collection od Articles on the Materialsof Scientific and Methodological Symposium "Science and Foreign Languages Teaching Art" (Lempertov Readings – 26th)*. Pyatigorsk, Pyatigorsk State University Publ., pp. 37-45. (In Russ.)
13. Farrell T.S.C., Macapinlac M. (2021). Professional development through reflective practice: a framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, vol. 24, no. 1, pp. 1-25. (In Russ.) https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999
14. Mermelstein A.D. (2018). Reflective teaching as a form of professional development. *MEXTESOL Journal*, vol. 42, no. 4, pp. 1-14.
15. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2011). ICT competence in foreign language teachers: definitions of terms and designation of content. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 16-21. (In Russ.) https://elibrary.ru/occeij

Информация об авторе

Дуда Виталия Олеговна, учитель английского языка, Средняя общеобразовательная школа с. Прималкинского, с. Прималкинское, Прохладненский район, Кабардино-Балкарская Республика, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0008-2899-6571
linguist.23@mail.ru

Поступила в редакцию 23.08.2024
Одобрена после рецензирования 10.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Vitaliya O. Duda, English Teacher, Primalkinskoye School, Primalkinskoye, Prokhladnensky District, Kabardino-Balkarian Republic, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0008-2899-6571
linguist.23@mail.ru

Received 23.08.2024
Approved 10.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Научная статья
УДК 372.881.161.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1314-1324

Check for updates

«Диковина, которую я хочу открыть для себя…»: русский язык в восприятии граждан Республики Экваториальная Гвинея

Наталья Алексеевна Сушкова, Ольга Сергеевна Шурупова*
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
*Адрес для переписки: shurupova2011@mail.ru

Актуальность. Рассмотрена актуальная проблема восприятия русского языка гражданами Республики Экваториальная Гвинея. Был подвергнут анализу уровень знакомства экватогвинейцев с русским языком и культурой, а также их готовности изучать русский как иностранный. Цель исследования – с помощью анкетирования подвергнуть анализу особенности восприятия жителями Экваториальной Гвинее русского языка, а также обозначить пути преодоления возможных трудностей в изучении экватогвинейцами русского языка как иностранного на начальном этапе.
Материалы и методы. Приведены результаты анкетирования, проведенного среди жителей Республики Экваториальная Гвинея и позволившего сформулировать рекомендации по обучению экватогвинейцев русскому языку и формированию у обучающихся позитивного образа России как великой державы. В число респондентов вошли 9 мужчин и 17 женщин в возрасте от 19 до 28 лет.
Результаты. В ходе исследования были выявлены мотивы граждан Республики Экваториальная Гвинея изучать русский язык. Анкетирование показало высокий уровень заинтересованности в изучении иностранных языков, в том числе русского, а также положительное отношение к Российской Федерации, однако позволило вместе с тем выявить почти полное отсутствие у респондентов ассоциаций, связанных с русской культурой. 100 % опрошенных считают необходимым изучать русский язык, поскольку это поможет в их профессиональной деятельности. При этом 19 % респондентов не имеют знаний о русской культуре, что доказывает необходимость ее дальнейшей популяризации. Хотя 69 % респондентов считают русский язык трудным для изучения, они проявляют высокую готовность к его изучению.
Выводы. Теоретическая ценность полученных результатов обусловлена тем, что исследование позволило выявить основные особенности восприятия русского языка жителями Республики Экваториальная Гвинея, которые приступили к его изучению. Практическую значимость представляют как созданная авторами анкета, так и разработанные на основе проведенного анкетирования рекомендации по обучению экватогвинейцев русскому языку.

© Сушкова Н.А., Шурупова О.С., 2024

Ключевые слова: русский язык, русская культура, Республика Экваториальная Гвинея, преподавание русского как иностранного, анкетирование, восприятие России

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации 2024 года на тему «Ресурсное, информационно-технологическое и научно-методическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования в целях организации и реализации мероприятий по распространению лучших практик российского образования в рамках международного сотрудничества в сфере образования, направленных на продвижение образования на русском языке, а также поддержку изучения русского языка в Республике Камерун, Республике Экваториальная Гвинея и Центральноафриканской Республике», соглашение № 073-03-2024-074/3 от 14.03.2024.

Вклад в статью: Сушкова Н.А. – общая концепция статьи, отбор испытуемых в научное исследование, обработка части результатов исследования, написание части текста статьи. Шурупова О.С. – поиск и анализ литературы, обработка части результатов исследования, анализ полученных результатов исследования, написание части текста статьи.

Для цитирования: *Сушкова Н.А., Шурупова О.С.* «Диковина, которую я хочу открыть для себя…»: русский язык в восприятии граждан Республики Экваториальная Гвинея // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1314-1324. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1314-1324

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1314-1324

“A curiosity that I want to discover for myself…”: the Russian language as perceived by the citizens of the Republic of Equatorial Guinea

Natalya A. Sushkova, Olga S. Shurupova*
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42, Lenina St., Lipetsk, 398020, Russian Federation
*Corresponding author: shurupova2011@mail.ru

Importance. The current problem of the Russian language perception by citizens of the Republic of Equatorial Guinea is examined. The familiarity level of Equatorial Guineans with the Russian language and culture, as well as their willingness to study Russian as a foreign language, is analyzed. The purpose of the study is to use a questionnaire to analyze the peculiarities of the Russian language perception by residents of Equatorial Guinea, as well as to identify ways to overcome possible difficulties in the study of Russian as a foreign language by Equatorial Guineans at the initial stage.

Materials and Methods. The results of a survey conducted among of the Republic of Equatorial Guinea residents, which made it possible to formulate recommendations for teaching Equatorial Guineans the Russian language and forming a positive image of Russia as a great power in students, are presented. The respondents included 9 men and 17 women aged 19 to 28.

Results. The study identified the motives of the Republic of Equatorial Guineacitizens to study Russian. The survey showed a high interest level in learning foreign languages, including Russian, as well as a positive attitude towards the Russian Federation, but at the same time revealed an almost complete absence of associations with Russian culture among the respondents. 100 % of respondents consider it necessary to study Russian, as it will help in their professional activities. At the same time, 19 % of respondents do not have Russian culture knowledge, which proves the need for its further popularization. Although 69 % of respondents consider Russian difficult to learn, they show a high willingness to learn it.

Conclusions. The theoretical value of the obtained results is due to the fact that the study allowed to identify the main perception features of the Russian language by residents of the Republic of Equatorial Guinea who began to study it. Both the questionnaire created by the authors and the recommendations for teaching Russian to Equatoguineans developed on the survey basis is of practical importance.

Keywords: Russian language, Russian culture, the Republic of Equatorial Guinea, teaching Russian as a foreign language, questionnaire, perception of Russia

Acknowledgements and Funding. The study is prepared as fulfillment part of the Ministry of Education of the Russian Federation state task in 2024 on the topic “Resource, information technology, scientific and methodological support for educational activities and management of the education system in order to organize and implement measures to disseminate the best practices of Russian education within the framework of international cooperation in the education field aimed at promoting education in Russian, as well as support for learning Russian in the Republic of Cameroon, the Republic of Equatorial Guinea and Central African Republic”, Agreement No. 073-03-2024-074/3 dated 03.14.2024.

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

Authors’ contribution: Sushkova N.A. – main study conception, research subject selection to research study, part of research results processing, part of manuscript text drafting. Shurupova O.S. – literature search and analysis, part of manuscript text drafting.

For citation: Sushkova, N.A., & Shurupova, O.S. (2024). “A curiosity that I want to discover for myself…”: the Russian language as perceived by the citizens of the Republic of Equatorial Guinea. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1314-1324. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1314-1324

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время все больше стран Азии и Африки стремятся к плодотворному сотрудничеству с Россией в области экономики, культуры, науки, образования, что, как указывают исследователи, в перспективе может способствовать устойчивому развитию нашей страны [1]. Однако взаимовыгодный диалог между нашими странами возможен лишь при условии тщательного изучения российскими специалистами основных особенностей жизни стран Африки, которым посвящен ряд работ современных ученых. Так, Т.С. Денисова подвергает подробному анализу «особенности социально-политического развития и эволюции политического лидерства Республики Экваториальная Гвинея» [2, с. 9]. К.А. Каменева исследует туристический потенциал Камеруна, который «позволяет ему действительно суммировать множество характеристик континента, в результате чего некоторые люди называют его Африкой в миниатюре» [3, с. 622]. Г.М. Костюнина исследует интеграционные процессы на Африканском континенте, начавшиеся «еще в колониальный период» [4, с. 35]. О.В. Константинова подробно описывает особенности интеграционных процессов в Центральной Африке [5, с. 48], которые в силу политической нестабильности идут «очень медленно» [6, с. 23]. В.Н. Шитов анализирует возможности

экономической интеграции в Центральной Африке, которые «развертываются в современных условиях в рамках двух существующих в субрегионе межгосударственных объединений – Экономическом сообществе центрально-африканских государств и Экономическом и валютном сообществе Центральной Африки» [7, с. 57]. М.В. Леденева и Т.А. Плаксунова исследуют перспективы экономического развития ряда стран Африки, находящихся в «наименее индустриализированном регионе мира» [8, с. 129]. Наконец, Е. Токарев подвергает анализу возможности использования в Африке «мягкой силы» [9, с. 192].

Особенный интерес в современной ситуации вызывает такое государство, как Экваториальная Гвинея. Это государство, на протяжении веков находившееся под властью и влиянием Испании, долгое время не входило в зону интересов нашей страны и оставалось малоизученным. Сейчас, тем не менее, появляется большое количество работ отечественных ученых, которые подвергают анализу возможность обеспечения устойчивых партнерских отношений между Россией и Республикой Экваториальная Гвинея. Например, В.О. Дубинин описывает систему образования в Экваториальной Гвинее, граждане которой «проходят обучение в Российской Федерации, например, в Военном институте физической культуры» [10, с. 154]. И.А.Н.М. Ана обращается к анализу отношений между Республикой Экваториальная Гвинея и Российской Федерацией и их перспективам [11, с. 55]. А.А. Болтаевский и А.А. Ярина прослеживают «сложный исторический путь, проделанный молодой страной» – Республикой Экваториальная Гвинея – и приходят к выводу о том, что большие нефтяные месторождения этой страны будут привлекать все больше игроков на мировой арене [12, с. 3]. Анализ экономической ситуации в Республике представлен в работах В. Гусарова и Л.Н. Калиниченко, которые видят главное препятствие к экономическому развитию страны в «отношении персонала уже построенных заводов и фабрик и строящихся в настоящее время предприятий к труду и исполнению своих профессиональных обязанностей» [13, с. 52], и А.И. Топе, привлекающих внимание к «демографическим проблемам страны» [14, с. 84]. В.М. Шелюто подвергает исследованию последствия колониальной политики Испании в Экваториальной Гвинее, связанные в том числе с деятельностью католической церкви [15, с. 175].

В настоящее время в этом государстве, ранее, как показывают исследования, находившемся в зоне устойчивого влияния Запада, был создан специальный центр, в котором возможным является изучение русского языка. Ощущается высокая потребность в обучении экватогвинейцев русскому языку, поэтому в отечественной науке в последнее время появились работы, в которых подвергаются исследованию предпосылки изучения жителями Республики русской культуры и обосновываются методы преподавания им русского языка как иностранного. Так, И.Ю. Котова исследует возможности использования лингвокультурного компонента обучения экватогвинейцев русскому языку как иностранному на примере пособия В.Г. Касаровой и Л.С. Кременецкой «Гуляем по Москве» [16, с. 273], а О.С. Шурупова и Н.А. Сушкова описывают «основные задачи и предпосылки обучения жителей Республики русскому языку» [17, с. 1501]. На данном этапе существует необходимость обеспечения учебного процесса на русском языке конкретными материалами, в связи с чем особенную актуальность приобретает исследование особенностей восприятия русского языка экватогвинейцами, которое позволит подобрать наилучшим образом методы и приемы обучения и скорректировать возможные ошибки.

Цель исследования – с помощью анкетирования подвергнуть анализу особенности восприятия жителями Экваториальной Гвинее русского языка, а также обозначить пути преодоления возможных трудностей в изучении экватогвинейцами русского языка как иностранного на начальном этапе.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В процессе работы было проведено анкетирование 26 слушателей открытого в г. Малабо центра, где изучается русский язык. Для выяснения особенностей восприятия русского языка экватогвинейцами, которые еще не владеют русским языком на уровне, достаточном для понимания сложных вопросов и грамотного ответа на них, авторами была разработана анкета на испанском языке. В число респондентов вошли 9 мужчин и 17 женщин в возрасте от 19 до 28 лет. 15 человек являются студентами Национального университета Экваториальной Гвинеи, 4 получают профессиональное образование и/или работают, 7 человек в данный момент заняты только изучением русского языка. В ходе изучения данных, полученных в ходе анкетирования, был использован системный подход, а также общенаучные методы анализа и синтеза.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первая часть анкеты была посвящена изучению отношения экватогвинейцев к иностранным языкам. Для большинства опрошенных родным языком является испанский (88 %), 12 % говорят на фанг. Все носители испанского языка отметили собственное высокое владение им, в то время как носители языка фанг признались, что им редко приходится пользоваться для общения родным языком, и это приводит к тому, что они испытывают определенные трудности, общаясь на, казалось бы, родном языке.

Так как для жителей Республики изучение иностранных языков в школе является обязательным, все респонденты изучали хотя бы один иностранный язык (французский – 38 %, английский – 8 %, английский и французский – 54 %). Однако результаты обучения не всегда были удовлетворительными: 27 % опрошенных признались, что до сих пор не владеют никаким иностранным языком, 58 % говорят на французском, 27 % – на английском, и по одному человеку говорят на языках фанг и буби как на иностранных. При этом абсолютно все респонденты интересуются иностранными языками и считают, что изучение другого языка необходимо в современном мире. Аргументируя свою точку зрения, они отметили, что владение иностранными языками «позволяет общаться с представителями других культур, расширяет профессиональные возможности, обогащает личный опыт». По мнению большинства опрошенных, «язык – инструмент, который объединяет людей из разных стран и способствует сотрудничеству, что особенно важно в условиях глобализации». На вопрос, почему респонденты хотят изучать иностранный язык, были получены следующие ответы (некоторые из опрошенных приводили несколько причин одновременно):

– хочу легко общаться и устанавливать дружеские отношения с людьми из других стран – 42 %;

– хочу понимать менталитет других людей, различия между нами и научиться существовать в гармонии – 8 %;

– хочу узнавать новую культуру, новые обычаи, расширять кругозор – 27 %;

– хочу улучшить мои способности, повысить мой профессиональный уровень, получить новый опыт – 31 %;

– хочу найти лучшую работу – 27 %;

– хочу работать переводчиком – 8 %;

– хочу внести вклад в развитие своей страны – 4 %;

– это необходимо для учебы – 4 %.

Двое затруднились сформулировать конкретную причину и изучают язык «на всякий случай», в надежде, что он им «пригодится в дальнейшем».

Любопытно, что при ответе на последующий вопрос анкеты: «Поможет ли вам знание русского языка в профессиональной деятельности?» – все респонденты дали утвердительный ответ. Следует предположить, что основной мотивацией для изучения иностранного языка гражданами Республики Экваториальная Гвинея являются возможность профессионального роста и, как результат, улучшение материального положения, а также возможность приобретения новых знаний, расширения кругозора и круга общения. В этой связи именно русский язык имеет шан-

сы набрать популярность в этой стране и стать одним из наиболее изучаемых иностранных языков.

Во второй части анкеты содержались вопросы, которые должны были помочь выяснить отношение экватогвинейцев к русской культуре. Все респонденты отметили, что их интересует русская культура. Описывая свои ассоциации с понятиями «русский язык и культура», большинство опрошенных говорит о «богатстве литературы, фольклорной музыке, танцах, архитектуре, увлекательной истории». Интересно, что несколько человек отметили, что «язык и культура России транслируют идею интеграции и культурного разнообразия, сохраняя при этом национальные особенности». Для жителей страны, население которой составляет несколько этнических групп, такое отношение имеет большое значение. Кроме того, несколько опрошенных связывают знание русского языка с возможностью помогать сотрудничеству между двумя государствами.

Отвечая на вопрос о том, почему респонденты решили изучать русский язык, один из них заявил: «Русский язык и культура – это диковина, которую я хочу открыть для себя». Для большинства жителей Республики Экваториальная Гвинея, мало знающих о России, русский язык, действительно, представляется «диковиной», но важно, что они вполне готовы к знакомству с новой для себя и достаточно сложной языковой системой. Необходимо поддержать это желание «открыть для себя» русский язык и культуру.

Очень благоприятным для распространения русского языка в Экваториальной Гвинее представляется тот факт, что многие респонденты сообщали о личном знакомстве с учившимися в нашей стране студентами. Те много рассказывали респондентам о своих впечатлениях о жизни в России. Такие респонденты, имеющие знакомых, получивших образование в Российской Федерации, хотят последовать их примеру и считают, что знание русского поможет им впоследствии получить качественное высшее образование. 12 % респондентов заявили, что их интерес к России объясняется появлением в г. Малабо Центра, где они теперь имеют возможность поближе познакомиться с русской культурой. К изучению русского языка и культуры их мотивирует активное общение с преподавателями из России. Думается, личность преподавателя, обучающего экватогвинейцев русскому языку, тоже может сыграть немалую роль в его популяризации.

Можно подчеркнуть, что, помимо престижности русского языка, открывающего доступ к качественному образованию, фактором, повлиявшим на выбор русского языка, стали его эстетические качества. Около 10 % респондентов изучают этот язык, поскольку сочли его красивым. Его напевность и сложность стали дополнительным поводом выучить русский.

Тем не менее, 19 % опрошенных, несмотря на то, что изучают русский язык, не смогли сформулировать причины, по которым выбрали этот язык, и не обнаружили никаких знаний о русской культуре. Это показывает, что необходимо проводить дальнейшую планомерную работу по популяризации русского языка.

Ответы на вопрос «Знаете ли вы каких-либо известных русских писателей/поэтов?» были не очень разнообразны. Хотя 73 % дали утвердительный ответ, не все смогли вспомнить конкретные имена. Большинство опрошенных назвали А.С. Пушкина (42 %), некоторые из них даже вспомнили даты жизни и подчеркнули его значимость для русской литературы. Среди других имен были: М.Ю. Лермонтов (8 %), Н.В. Гоголь (8 %), А.П. Чехов (4 %). Удивительно, что один человек привел в пример великого князя Сергея Александровича. Возможно, он читал какую-то литературу о жизни и трагической гибели этого московского генерал-губернатора, что произвело на него сильное впечатление. К сожалению, ни один из опрошенных не назвал ни Ф.М. Достоевского, ни Л.Н. Толстого, которые являются наиболее популярными среди иностранцев русскими писателями. По всей видимости, жители страны не очень глубоко знают русскую литературу, сокровища кото-

рой могли бы открыться им, если бы они владели русским языком. Если европейцев мотивирует к изучению русского языка желание прочесть в оригинале великие русские книги, то в случае с экватогвинейцаи все иначе.

Экватогвинейцы не ожидают, что общение с представителями другой страны и культуры будет легким. Среди предполагаемых трудностей они называют: незнание языка (62 %), при этом некоторые говорят о конкретных языковых аспектах (грамматика – 8 %; письмо, профессиональные термины, жаргонизмы – 8 %; произношение, беглость речи – 12 %). 15 % думают, что проблемы могут возникнуть из-за незнания обычаев, социальных норм и культур. Один респондент признался, что ему было бы трудно установить первый контакт с новыми людьми.

Все опрошенные уже приступили к изучению русского языка. Поэтому они уже сформировали определенное мнение о его сложности. 69 % считают русский язык трудным для изучения, потому что он очень отличается от их родного языка. 12 % думают, что русский язык не очень сложный для тех, у кого есть мотивация к его изучению и время на работу над собой. 15 % признались, что вовсе не испытывают трудностей при изучении русского языка.

Ответы на вопрос: «Какие темы вы бы хотели обсудить на русском языке?» – отличаются большим разнообразием. Чаще всего назывались «Культура и образ жизни в России, русская литература» (15 %), «Общество» (8 %), «Здоровье, медицина, здравоохранение» (8 %), «Климат, глобальные изменения» (8 %) и «Питание» (8 %). Среди других ответов были: «Дипломатические отношения», «Расизм», «Религия», «История», «Изучение иностранных языков», «Мир бизнеса», «Управление персоналом», «Финансы и бухгалтерия», «Телекоммуникации», «Технологии», «Электричество», «Спорт», «Красота», «Танец». Таким образом, жители Республики проявляют интерес к культуре и образу жизни русских людей. Можно предположить, что такое разнообразие ответов свидетельствует не только о широком круге интересов молодых экватогвинейцев, но и о том, что они считают изучение русского языка полезным для дальнейшей учебы и профессиональной карьеры.

Один из вопросов анкеты был связан с любимым видом деятельности в процессе изучения русского языка. Как выяснилось, на уроках русского языка можно использовать разные виды деятельности. Так, 8 % респондентов заявили, что им нравятся все виды заданий. Подавляющее большинство опрошенных (77 %) любит читать и переводить тексты на русском языке, 65 % выполнять письменные задания, 58 % – отвечать на вопросы преподавателя, а 54 % – слушать тексты. Активные виды языковой деятельности пользуются меньшей любовью у экватогвинейской аудитории: 42 % хотят высказывать свое мнение по определенной теме, 38 % – пересказывать тексты, и 27 % – участвовать в обсуждении актуальных тем.

Такое отношение к изучению иностранного языка может быть объяснено существующими практиками в системе образования Республики Экваториальная Гвинея. Изучение материала в школе, как правило, заключается в копировании и повторении материала вслед за учителем. В результате, обучающиеся не готовы или не способны высказать собственное мнение или создать оригинальный текст. Эту особенность следует учитывать в процессе работы над заданиями на говорение, постепенно увеличивая их сложность и предлагая обучающимся опоры, которыми они смогут пользоваться, создавая вначале небольшие, а затем и более объемные высказывания на русском языке.

Все опрошенные готовы уделять значительное количество времени изучению русского языка. Только 8 % сказали, что им достаточно 3 занятий в неделю, 15 % предпочитают посещать уроки 4 раза в неделю. Половина респондентов готова заниматься 5 раз в неделю, делая перерыв в выходные дни. 15 % считают, что для эффективного результата необходима ежедневная работа. Такой энтузиазм к изучению русского языка внушает оптимизм и надежду на успешные результаты. На данный момент русский язык не преподается

в школах и вузах Республики. Думается, что целесообразно было бы ввести курс русского языка на уровне основного среднего образования, старшей школы, а также в качестве одной из дисциплин вузовского образования, хотя бы в качестве факультативной дисциплины.

Так как в Республике не хватает профессиональных учителей русского языка, последний вопросом анкеты был: «Как вы относитесь к изучению русского языка онлайн?» Подавляющее большинство респондентов (92 %) считают такой вид обучения неприемлемым для себя. По их мнению, онлайн обучение менее эффективно, так как обучающиеся хуже воспринимают информацию. Экватогвинейцы предпочитают личное общение и возможность взаимодействовать в группе, считают, что такая работа способствует индивидуальному и коллективному развитию. Только 8 % готовы обучаться онлайн, но отмечают, что при такой работе для достижения результата потребуется больше времени. Русский язык является достаточно сложным для изучения, поэтому на начальном этапе нужна серьезная подготовка к кропотливой работе над изучением сложной и новой для экватогвинейцев системы звуков, букв, грамматических явлений. Важно сформировать у обучающихся моральную готовность к изучению сложных правил грамматики и больших блоков незнакомой лексики. Важную роль здесь может сыграть профессиональный преподаватель, который не только объяснит сложные языковые явления, но и сможет заинтересовать и воодушевить студентов. Особое внимание следует уделить кириллице, которая является абсолютно незнакомой большинству потенциальных обучающихся в Экваториальной Гвинее. Необходимо провести ее подробное сопоставление с латиницей, указав на черты сходства и различия между отдельными буквами. Можно впоследствии предложить обучающимся ряд упражнений, выполняя которые они будут записывать буквами кириллического алфавита свои имена и названия родных городов и сел. Важно предлагать учащимся для чтения сначала русские имена и названия городов России, где они, возможно, хотели бы побывать, а затем и короткие тексты. Например, сначала можно предложить обучающимся читать подписи к картинкам с изображением животных, растений, культурных памятников России, затем вывески и короткие рекламные объявления на русском языке, впоследствии – короткие высказывания русских писателей и цитаты из произведений и т. д.

Система звуков русского языка также может показаться сложной для усвоения экватогвинейцами, и на начальном этапе необходима систематическая работа над произношением отдельных звуков и звукосочетаний, типичных для русской фонетической системы. Каждое занятие на начальном этапе можно начинать с фонетической разминки, выявив опытным путем наиболее сложные для экватогвинейцев сочетания русских звуков и проговаривая эти сочетания вслух.

К культурному наследию изучаемого языка граждан Республики Экваториальная Гвинея можно приобщать с использованием коротких русских пословиц и поговорок, которые могут послужить на уроках в качестве иллюстративного материала. Особое значение в данном плане приобретает сопоставительный аспект, позволяющий иностранным учащимся осмыслить сходство и различия в русской и родной культуре. Такое обучение дает учащимся возможность не только понимать культуру изучаемого языка, но и осознавать ценность и своеобразие своей культуры.

ВЫВОДЫ

Анкетирование показало, что коренные языки в Республике Экваториальная Гвинея практически вытеснены испанским, французским и английским. Еще недавно карьера была возможной только для тех экватогвинейцев, кто владел испанским. Однако в настоящее время складывается благоприятная ситуация для изучения экватогвинейцами русского языка. Важно, что Россия никогда не препятствовала развитию национальных языков и культур, а значит, сохранит уваже-

ние и бережное отношение к культуре Республики Экваториальная Гвинея. Она готова выступать в качестве достойного, уважающего культуру Экваториальной Гвинеи партнера. Важно, чтобы жители Республики понимали, что изучение русского языка, связанного с дружественным им и могучим, привлекательным для партнерских отношений государством, сможет обеспечить им и их семьям успешное будущее.

Русский язык в перспективе может стать одним из иностранных языков, предлагаемых для изучения в экватогвинейских школах и вузах, знание которого обеспечит возможность получения качественного, необходимого для хорошей карьеры образования. В ходе дальнейшего изучения русского языка важно использовать для чтения отрывки из произведений русской литературы, тем более что опрос показал, что экватогвинейцы стремятся именно к чтению текстов на русском языке. Думается, на начальном этапе знакомства с русским языком могут послужить учебным материалом отрывки из произведений А.С. Пушкина, личность которого может особенно заинтересовать экватогвинейцев в силу того, что предок великого русского писателя имел африканское происхождение. Источником знаний о культуре России могут стать также тексты, посвященные ее великим людям. Узнав больше о великих русских писателях, художниках, музыкантах, полководцах и т. д., экватогвинейцы будут мотивированы к более глубокому знакомству с языком и культурой страны, где жили и творили такие люди.

Сейчас есть все шансы, что между Российской Федерацией и Республикой Экваториальная Гвинея будут складываться партнерские отношения, в том числе научный и культурный обмен и взаимовыгодное сотрудничество. Дальнейшее формирование научно-теоретической базы для продвижения русского языка и расширения российского культурного и образовательного пространства в данном государстве может способствовать обеспечению такого взаимодействия.

Список источников

1. *Gorbunova O.N., Oganesyan T.L., Shurupova O.S., Yakovleva E.A., Karpunina E.* Enhancing BRICS scientific and educational potential as a prerequisite for knowledge-based development and digital leadership // International Journal of Knowledge-Based Development. 2024. Vol. 14. № 3 (5). С. 1-17. https://doi.org/10.1504/ijkbd.2024.10065640, https://elibrary.ru/qssqpg
2. *Денисова Т.С.* Экваториальная Гвинея: диктаторы и наемники // История в биографиях: Африка – Европа: сб. материалов Всерос. науч. конф. Ярославль: Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2014. С. 9-36. https://elibrary.ru/scilmd
3. *Каменева К.А.* Камерун и его потенциал для развития туризма // Гостиничное дело. 2023. № 10. С. 621-632. https://doi.org/10.33920/igt-4-2310-05, https://elibrary.ru/ctfqle
4. *Костюнина Г.М.* Интеграционные процессы в Африке: история и современный этап // Российский внешнеэкономический вестник. 2016. № 4. С. 34-50. https://elibrary.ru/vtljqx
5. *Константинова О.В.* К вопросу об экономической интеграции в Центральной Африке // Экономика, управление и финансы в России и за рубежом. 2015. № 1. С. 48-52. https://elibrary.ru/uvfxvt
6. *Константинова О.В.* Интеграционные процессы в Центральной Африке // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2016. № 2. С. 14-29. https://elibrary.ru/vyuijr
7. *Шитов В.Н.* Экономическая интеграция в Центральной Африке // Энергия: экономика, техника, экология. 2018. № 7. С. 57-63. https://doi.org/10.31857/S023336190000352-3, https://elibrary.ru/xztvud
8. *Леденева М.В., Плаксунова Т.А.* Экономический рост и перспективы экономического развития стран Африки южнее Сахары // Теоретическая и прикладная экономика. 2020. № 2. С. 129-139. https://doi.org/10.25136/2409-8647.2020.2.32732, https://elibrary.ru/egbmmj
9. *Токарев Е.* Современные практики и возможности использования «мягкой силы» РФ в Африке // Школа молодого африканиста: материалы конф. М., 2019. № 10. С. 191-196. https://elibrary.ru/yxmguz

10. *Дубинин В.О.* Этапы становления системы образования Республики Экваториальная Гвинея // Сборник статей научно-практической конференции профессорско-преподавательского и научного составов института за 2021 г.: в 2 ч. СПб.: Военный ин-т физ. культуры, 2022. Ч. 1. С. 149-155. https://elibrary.ru/idmjsc
11. *Ана И.А.Н.М.* Отношения России и Экваториальной Гвинеи: прошлое, настоящее и перспективы // Исторический путь России: из прошлого в будущее: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 800-летию со дня рожд. Великого князя Александра Невского: в 3 т. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т промышл. технологий и дизайна, 2021. Т. 2. С. 50-55. https://elibrary.ru/ipijpi
12. *Болтаевский А.А., Ярина А.А.* Экваториальная Гвинея как фактор геополитики // Журнал исторических исследований. 2020. Т. 5. № 3. С. 3-8. https://elibrary.ru/mmsijm
13. *Гусаров В., Калиниченко Л.Н.* Экваториальная Гвинея. Вызовы современной экономики // Азия и Африка сегодня. 2020. № 5. С. 47-53. https://doi.org/10.31857/S032150750009549-5, https://elibrary.ru/dxcald
14. *Тоне А.И.* Проблемы социально-экономического развития современной Экваториальной Гвинеи // Прогрессивные технологии развития. 2018. № 12. С. 83-85. https://elibrary.ru/yztcdz
15. *Шелюто В.М.* Колониальная политика Испании в Экваториальной Гвинее (конец XIX – первая половина XX века) // Вестник Луганского национального университета имени Владимира Даля. 2018. № 6-7 (12-13). С. 175-184. https://elibrary.ru/xykewt
16. *Котова И.Ю.* Лингвокультурный компонент обучения русскому языку как иностранному в вузе (на примере студентов из Экваториальной Гвинеи) // Мир культуры: искусство, наука, образование: сб. науч. ст. Челябинск: Юж.-Урал. гос. ин-т искусств им. П.И. Чайковского, 2023. С. 272-274. https://elibrary.ru/papkgs
17. *Шурупова О.С., Сушкова Н.А.* Преподавание русского языка как иностранного в Республике Экваториальная Гвинея: задачи и предпосылки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1501-1512. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1501-1512, https://elibrary.ru/grxyrm

References

1. Gorbunova O.N., Oganesyan T.L., Shurupova O.S., Yakovleva E.A., Karpunina E. (2024). Enhancing BRICS scientific and educational potential as a prerequisite for knowledge-based development and digital leadership. *International Journal of Knowledge-Based Development*, vol. 14, no. 3 (5), pp. 1-17. (In Russ.) https://doi.org/10.1504/ijkbd.2024.10065640, https://elibrary.ru/qssqpg
2. Denisova T.S. (2014). Equatorial Guinea: dictators and mercenaries. *Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «Istoriya v biografiyakh: Afrika – Evropa» = Collection of Materials of All-Russian Scientific Conference “History in Biographies: Africa – Europe”*. Yaroslavl, P.G. Demidov Yaroslavl State University Publ., pp. 9-36. (In Russ.) https://elibrary.ru/scilmd
3. Kameneva K.A. (2023). Cameroon and its potential for tourism development. *Gostinichnoe delo*, no. 10, pp. 621-632. (In Russ.) https://doi.org/10.33920/igt-4-2310-05, https://elibrary.ru/ctfqle
4. Kostyunina G.M. (2016). Integration processes in Africa: history and present stage. *Rossiiskii vneshneekonomicheskii vestnik = Russian Foreign Economic Journal*, no. 4, pp. 34-50. (In Russ.) https://elibrary.ru/vtljqx
5. Konstantinova O.V. (2015). On the issue of economic integration in Central Africa. *Ekonomika, upravlenie i finansy v Rossii i za rubezhom*, no. 1, pp. 48-52. (In Russ.) https://elibrary.ru/uvfxvt
6. Konstantinova O.V. (2016). Integration processes in Central Africa. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Ekonomika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Economics*, no. 2, pp. 14-29. (In Russ.) https://elibrary.ru/vyuijr
7. Shitov V.N. (2018). Economic integration in Central Africa. *Energiya: ekonomika, tekhnika, ekologiya*, no. 7, pp. 57-63. (In Russ.) https://doi.org/10.31857/S023336190000352-3, https://elibrary.ru/xztvud
8. Ledeneva M.V., Plaksunova T.A. (2020). Economic growth and prospects for economic development of African countries Southward Sahara. *Teoreticheskaya i prikladnaya ekonomika = Theoretical and Applied Economics*, no. 2, pp. 129-139. (In Russ.) https://doi.org/10.25136/2409-8647.2020.2.32732, https://elibrary.ru/egbmmj
9. Tokarev E. (2019). Modern practices and possibilities of using the “soft power” of the Russian Federation in Africa. *Materialy konferentsii «Shkola molodogo afrikanista» = Proceedings of the Conference “The School of the Young Africanist”*. Moscow, no. 10, pp. 191-196. (In Russ.) https://elibrary.ru/yxmguz

10. Dubinin V.O. (2022). The stages of formation of the education system of Equatorial Guinea Republic. *Sbornik statei nauchno-prakticheskoi konferentsii professorsko-prepodavatel'skogo i nauchnogo sostavov instituta za 2021 g.: v 2 ch. = Collection of Articles of Scientific and Practical Conference of Faculty and Scientific Staff of the Institute for 2021: in 2 pts*. St. Petersburg, Military Institute of Physical Training Publ., pt 1, pp. 149-155. (In Russ.) https://elibrary.ru/idmjsc
11. Ana I.A.N.M. (2021). Relations between Russia and Equatorial Guinea: past, present and prospects. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 800-letiyu so dnya rozhdeniya Velikogo knyazya Aleksandra Nevskogo «Istoricheskii put' Rossii: iz proshlogo v budushchee»: v 3 t. = Proceedings of International Scientific Conference Devoted to 800th Anniversary of the Birth of Grand Duke Alexander Nevsky "Russia's Historical Path: from the Past to the Future"*. St. Petersburg, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design Publ., vol. 2, pp. 50-55. (In Russ.) https://elibrary.ru/ipijpi
12. Boltaevskii A.A., Yarina A.A. (2020). Equatorial Guinea as a factor of geopolitics. *Zhurnal istoricheskikh issledovanii*, vol. 5, no. 3, pp. 3-8. (In Russ.) https://elibrary.ru/mmsijm
13. Gusarov V., Kalinichenko L.N. (2020). Equatorial Guinea. Challenges of oil-driven economy. *Aziya i Afrika segodnya = Asia and Africa Today*, no. 5, pp. 47-53. (In Russ.) https://doi.org/10.31857/S032150750009549-5, https://elibrary.ru/dxcald
14. Tope A.I. (2018). Problems of socio-economic development of modern Equatorial Guinea. *Progressivnye tekhnologii razvitiya*, no. 12, pp. 83-85. (In Russ.) https://elibrary.ru/yztcdz
15. Shelyuto V.M. (2018). The Spain colonial policy in Equatorial Guinea (the end of the XIXth – first half of the XXth century). *Vestnik Luganskogo natsional'nogo universiteta imeni Vladimira Dalya = Vestnik of the Lugansk Vladimir Dahl National University*, no. 6-7 (12-13), pp. 175-184. (In Russ.) https://elibrary.ru/xykewt
16. Kotova I.Yu. (2023). The linguacultural aspect of teaching Russian as a second language (a case study of university students from the Republic of Equatorial Guinea). *Sbornik nauchnykh statei «Mir kul'tury: iskusstvo, nauka, obrazovanie» = Collection of Scientific Articles "World of Culture: Art, Science, Education"*. Chelyabinsk, South-Ural State Institute of Arts the Name of P.I. Tchaikovsky's Publ., pp. 272-274. (In Russ.) https://elibrary.ru/papkgs
17. Shurupova O.S., Sushkova N.A. (2023). Teaching russian as a foreign language in the Republic of Equatorial Guinea: objectives and prerequisites. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1501-1512. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1501-1512, https://elibrary.ru/grxyrm

Информация об авторах

Сушкова Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-7220-2029,
sushkovanatalia@yandex.ru

Шурупова Ольга Сергеевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-6987-9883,
shurupova2011@mail.ru

Поступила в редакцию 16.08.2024
Получена после доработки 03.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Natalia A. Sushkova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the English Language Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-7220-2029,
sushkovanatalia@yandex.ru

Olga S. Shurupova, Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Professor of the English Language Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-6987-9883,
shurupova2011@mail.ru

Received 16.08.2024
Revised 03.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 811.161.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1325-1336

Check for updates

Инфографический текст как инструмент организации русскоязычного учебного дискурса

Светлана Александровна Дерябина[1], **Татьяна Александровна Дьякова**[2]*,
Елена Николаевна Стрельчук[1], **Фейзер Жанна Ивановна**[2]
[1]ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо Маклая, 6
[2]ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: Larionova86@mail.ru

Актуальность. Актуальность темы обусловлена потенциалом организации продуктивной иноязычной речевой деятельности на основе современных способов наглядного представления учебного материала, одним из которых является инфографика – актуальный аутентичный материал, представляющий информацию в лаконичной и доступной форме, сочетая вербальные и невербальные компоненты.
Материалы и методы. Применены следующие методы: анализ научных исследований по вопросам применения инфографических текстов в обучении иностранным языкам, обобщение практического опыта использования инфографических текстов в обучении РКИ. Материалами исследования послужили научные работы, посвященные методическому обоснованию применения инфографики, инфографические материалы из сети Интернет, личный опыт использования инфографических текстов в учебном процессе.
Результаты исследования. Основываясь на результатах анализа материала по теме, сделан вывод о значительном потенциале использования инфографического текста с опорными конструкциями при обучении РКИ. В связи с этим описываются теоретические знания, необходимые преподавателю для организации продуктивной речевой деятельности на иностранном языке: основные этапы организации работы с инфографикой, перечисляются требования к содержанию инфографики.
Выводы. Инфографические тексты – ценный методический материал в обучении иностранным языкам, вокруг которого строится иноязычный учебный дискурс. Методически грамотно должны быть организованы традиционные для работы с учебным текстом предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Здесь большое значение имеют опорные конструкции, которые стимулируют речевую деятельность, способствуя организации эффективной работы по продуцированию устной и письменной речи на основе заданного алгоритма.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативные навыки, наглядные учебные материалы, инфографика, инфографический текст, русскоязычный учебный дискурс, опорные конструкции

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Дерябина С.А., Дьякова Т.А., Стрельчук Е.Н., Фейзер Ж.И., 2024

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад авторов: Нераздельное соавторство.

Для цитирования: *Дерябина С.А., Дьякова Т.А., Стрельчук Е.Н., Фейзер Ж.И.* Инфографический текст как инструмент организации русскоязычного учебного дискурса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1325-1336. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1325-1336

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1325-1336

Infographic text as a tool for organizing Russian-language educational discourse

Svetlana A. Deryabina[1], Tatiana A. Dyakova[2]*,
Elena N. Strelchuk[1], Zhanna I. Feizer[2]
[1]Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklay St., Moscow 117198, Russian Federation
[2]Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
*Corresponding author: Larionova86@mail.ru

Importance. The significance of the subject matter arises from the potential for organizing effective foreign language communication based on contemporary methods of educational materials' visual representation, one of which is infographic – a relevant, authentic material that presents information in a concise and comprehensible form, integrating verbal and non-verbal elements.
Materials and Methods. The following methods are used: analysis of academic research on the infographic text application in teaching foreign languages and practical experience generalization with the use of such materials in Russian as a foreign language. The research materials included academic papers that provided methodological justification for the infographics use as well as infographic materials available online and personal experience gained from utilizing infographic texts within the educational process.
Results and Discussion. Based on the material analysis results on the topic, it is concluded that there is a significant potential for using infographic text with supporting structures in Russian as a foreign language teaching. In this regard, the theoretical knowledge necessary for a teacher to organize productive speech activity in a foreign language is described: the main stages of organizing work with infographics, the requirements for the of infographics content are listed.
Conclusions. Infographic texts are valuable methodological material in teaching foreign languages, around which a foreign language educational discourse is built. Methodically, the traditional pre-text, pre-text and post-text tasks for working with the educational text should be organized competently. Here, support structures are important, which stimulate speech activity, contributing to the effective work organization on the oral and written speech production based on a given algorithm.

Keywords: Russian as a foreign language, communication skills, visual educational materials, infographics, infographic text, Russian-language educational discourse, supporting structures

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

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

Authors' contribution. Undivided co-authorship.

For citation: Deryabina, S.A., Dyakova, T.A., Strelchuk, E.N., & Feizer, J.I. (2024). Infographic text as a tool for organizing Russian-language educational discourse. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1325-1336. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5- 1325-1336

АКТУАЛЬНОСТЬ

В процессе обучения иностранному языку формируется коммуникативная компетенция, которая достигается через организацию учебного дискурса, создающего условия развития иноязычной речевой деятельности, когда студентам необходимо выстраивать высказывания и воспринимать их с учетом коммуникативной ситуации. Как правило, в центре внимания типовые для учащихся ситуации общения, социально-значимая проблематика. Основанием организации такого дискурса является речевая среда, сформированные стратегии речевого поведения.

Цель исследования – представить теоретические аспекты исследования инфографического текста в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) и описать практические возможности использования данного дидактического материала для организации русскоязычного учебного дискурса в иностранной аудитории.

Под учебным иноязычным дискурсом мы понимаем моделирование целостной и связной речевой деятельности на иностранном языке преподавателем на основе усвоенных учащимися языковых единиц и сценариев речевого поведения.

Программирование высказывания на иностранном языке представляет собой сложную речемыслительную деятельность, обучению которой может способствовать использование приемов визуализации. В данном аспекте интерес представляют наглядные речевые опоры для ведения учебного дискурса. Они могут иметь как графическую форму (номинативные, тезисные и вопросные планы текста в виде пунктов), так и сопровождаться средствами визуализации (иллюстрации, фотографии, графики, диаграммы, структурные схемы, таблицы, карты и т. д.). К современным способам визуализации в обучении можно отнести такие виды наглядности, как инфографика, лента времени, облако слов, ментальная карта, сравнительные диаграммы, ассоциограмма, фишбоун, таблица ЗХУН («Знаю. Хочу знать. Умею») и др.

Предметом внимания данного исследования стало использование в качестве визуальной опоры организации учебного дискурса на иностранном языке инфографики, определяемой М.В. Холодковой, О.А. Дроновой, Т.А. Дьяковой и Ж.И. Жеребцовой как «графический способ представления информации, визуализации статистических данных, целью которой является сообщение аудитории сложной, объемной информации простым, понятным, доступным и наглядным способом» [1, с. 60].

Оценивая содержание инфографики как организованную и относительно законченную информацию, оформленную вербальными и невербальными средствами, можно говорить об особом виде креолизованного текста – инфографическом тексте (Е.В. Красильникова, А.П. Ушакова вслед за Ю.А. Сорокиным, Е.Ф. Тарасовым, А.Е. Басыровой) [2–4]. Такой тип текста «позволяет учащемуся самостоятельно найти нужную информацию, интерпретировать ее, выразить свое отношение к ней, опираясь не только и не столько на вербальную составляющую, сколько на оформление иллюстрации, главную образную идею креолизованного текста» [2].

Инфографический текст является примером реализации дидактического принципа наглядности в обучении иностранному языку на актуальном аутентичном материале, представленном в интересной, лаконичной и доступной форме. С методической точки зрения важность представляют отбор инфографических текстов в соответствии с изучаемым лексико-грамматическим материалом и те-

мой, уровнем подготовки обучаемых, виды заданий и формы работы с ним. Особого внимания заслуживают речевые образцы, которые выступают в качестве конструкта при продуцировании собственного связного монологического высказывания на основе визуальной опоры с вербальным и невербальным компонентами.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом исследования послужили научные работы, посвященные методическому обоснованию применения инфографики при организации учебного дискурса, инфографические тексты из сети Интернет и методические материалы к ним в виде опорных конструкций для построения связного высказывания, личный опыт использования инфографических текстов в учебном процессе.

Методы исследования: методы анализа (анализ научных исследований по вопросам применения инфографических текстов в обучении иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному), методы обобщения (обобщение практического опыта использования инфографических текстов в обучении РКИ).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции предполагает создание языковой среды посредством организации дискурса [5, с. 15] как основной единицы обучения [6, с. 76]. При таком подходе особое значение приобретает установка на ориентацию в заданной ситуации общения, связный характер порождаемой речи всеми участниками коммуникации.

Современный процесс обучения характеризуется использованием новых лингводидактических средств, в том числе средств наглядности для организации учебного дискурса. Признание принципа наглядности обучения как одного из ведущих в лингводидактике и исходного для принципа мультимодальности в наши дни приобретает особое значение в связи с изменением характера восприятия материала студентами, в котором все большее значение приобретает визуальный компонент.

Одним из средств наглядности, обладающим высоким обучающим потенциалом в обучении иностранным языкам, является инфографика, применение которой помимо формирования языковых навыков и умений способствует формированию «академических навыков, связанных с развитием критического анализа, дискурсивных способностей, умений работать в команде, творческих способностей» [7]. Исследователи отмечают такие черты инфографики, как краткость и информативность, визуальная привлекательность, несложность, персонализация и доступность, актуальность и интерактивность [8], наглядность, быстрота восприятия, интуитивность, юмор, красота, симпатия [9].

В современных исследованиях отечественных и зарубежных ученых инфографика анализируется в аспекте различных областей науки: в области педагогики и когнитивной психологии, статистики и графического дизайна, журналистики и лингводидактики.

А. Кайро, занимаясь исследованием влияния визуализации информации на ее восприятие, отводит особое место использованию графиков, карт, диаграмм и иллюстраций [10]. И. Дамьянов, Н. Цанков, отмечая роль инфографики для развития навыков когнитивного моделирования в образовании, подчеркивают возможность ее применения при развитии таких навыков, как интерпретация, анализ, оценка, заключение, объяснение [11]. О.В. Хоменко говорит об инфографике как современном инструменте визуальной коммуникации, «способствующем восприятию, усвоению и запоминанию информации целевой аудиторией» [12, с. 264]. Е. Кайранов, Д. Абдушакурова, К. Шукирбеков обращаются к инфографике в русле проблемы художественного оформления школьных учебников как эффективного способа влияния на внимание учащихся средней школы [13]. Н.В. Изотова и Е.Ю. Буглаева рассматривают инфографику как прием изучения конкретных учебных предметов на разных

этапах обучения и ценный материал в восприятии учебной информации [14, с. 72].

В области изобразительной статистики и дизайна интересно исследование В.В. Лаптева, который рассматривает историю инфографики, демонстрирует опыт доступного предъявления данных на основе символьных элементов-пиктограмм [15].

Исследования Т. Гонзалез-Пакановски и П. Медина направлены на изучение коммуникативной ценности инфографики в СМИ в русле социально-значимой проблематики [16]. М. Санс-Лоренте и Р. Кастехон-Болеа отмечают ценность инфографики для доступного предъявления информации в сфере медицины [17]. Междисциплинарное исследование Дж. Друкера, объединяющее цифровые гуманитарные науки, медиаисследования и историю графического дизайна, описывает принципы, с помощью которых визуальные форматы организуют значимый контент [18].

Применительно к лингводидактике отметим исследования Дж.Х. Бэккета и Т. Слатера об использовании инфографических материалов в контексте проектного обучения и технологий в преподавании иностранных языков [19]. В аспекте методики обучения иностранным языкам М.В. Храмовой, А.Д. Барышевой и Л.Н. Манжура инфографика определяется в качестве образовательной технологии, метода визуализации информации [20; 21]. Е.В. Красильникова, А.П. Ушакова, А.Е. Басырова, Н.Ю. Арзамасцева, А.А. Зеленова, А.Э. Мезит уделяют внимание вопросу применения данного вида наглядности на уроках русского языка как иностранного [2; 4; 22–24].

В указанных исследованиях демонстрируются различные подходы в определении сущности понятия инфографики, начиная от рассмотрения термина как особого синтетического журналистского жанра до особой области коммуникативного дизайна. В то же время все ученые сходятся во мнении, что такой вид наглядности успешно зарекомендовал себя в качестве эффективного способа представления информации.

Исследование инфографики в аспекте преподавания иностранного языка получило свое развитие в последнее десятилетие в трудах российских и зарубежных исследователей, что обусловлено техническим прогрессом, доступом к ресурсам с инфографикой и ресурсам по ее созданию. Все изученные работы отмечают высокий методический потенциал материалов информационно-аналитического характера. Предметом их внимания становятся вопросы использования инфографики на занятиях по иностранному языку.

Методическая ценность инфографики как аутентичного материала обусловлена ее содержанием, отражающим реальные статистические данные, основанные на аналитических обзорах социально значимых вопросов. Так, среди основных тематических разделов инфографики, представленной на сайте Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), организующего комплексные исследовательские и консалтинговые услуги для бизнеса, государственных структур и некоммерческих организаций, выделены следующие: «Культура», «Спорт», «Политика», «Экономика», «Медиа», «Регионы России», «В мире», «Общество», «Развлечения», «Бизнес», «Наука». Инфографические тексты можно найти также на сайтах ряда новостных издательств («Известия», «Аргументы и факты» и др.). Работа с такими актуальными, интересными и дискутивными материалами способствует повышению мотивации к изучению языка. Учитывая специфику тематик инфографики, стоит отметить ее потенциал для развития лингвострановедческой компетентности у иностранных студентов.

По мнению О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова, наглядные материалы в обучении иностранным языкам могут выполнять «информативную, страноведческую, семантизирующую, мотивирующую, познавательную, контролирующую функции» [25, с. 91]. А.Г. Кротова, А.Е. Басырова, говоря об инфографике, как в виде визуальной опоры, отмечают наличие в ней вербальных и невербальных компонентов (схем, иллюстраций, диаграмм, графиков, иконок и т. д.), отражающих общую идею [26], что дает основание исследователям обозначить такой вид

наглядности как креолизованный текст, имеющий универсальные текстовые функции: информативную, аналитическую, организационно-связующую, адаптивную, экспрессивную, воздействующую, аттрактивную, эстетическую [26, с. 163].

Предметом внимания данной работы является организация на основе инфографического текста иноязычного учебного дискурса.

Представим наглядно функции инфографического текста, применяемого в целях организации учебного дискурса на иностранном языке.

Продуцирование собственной связной иноязычной речи на основе инфографического текста в рамках учебного процесса предполагает организацию учебного дискурса посредством письменной и устной декомпрессии текста и выражение собственного отношения к его содержанию, дискуссию.

Актуальные и дискутивные по содержанию материалы инфографики позволяют организовать обсуждение представленных данных. Задания могут быть связаны с выражением собственного мнения, аргументированием и обоснованием или осуждением представленной информации. Конструктами для организации обсуждения могут выступить как представленные выше речевые образцы, так и образцы, связанные непосредственно с изучаемым лексико-грамматическим материалом. Данные конструкты представляют собой основу для продуцирования собственного текста с опорой на инфографику.

Таблица 1

Функции инфографического текста

Table 1

Infographic text functions

Функции	Вербальный компонент	Невербальный компонент
Информативная	Знакомит учащихся с процессами и явлениями в информационно-аналитической форме	Семантизирует новые лексические единицы
Аналитическая	Предполагает анализ заданной инфографикой ситуации в совокупности с невербальным компонентом	Облегчает анализ информации через визуализацию заданной печатным текстом информации в простой и доступной форме
Организационно-связующая	Создает единое представление о заданной инфографикой ситуации в совокупности с невербальным компонентом	Оформляет вербальный компонент, создавая единый целостное представление о заданной инфографикой ситуации
Адаптивная	Предполагает минимизацию лексико-грамматического материала	Дает представление о заданной ситуации в доступной форме
Экспрессивная	Помогает в совокупности с невербальным компонентом усвоить информацию благодаря возникающим эмоциям и ассоциациям	Помогает в совокупности с вербальным компонентом усвоить информацию благодаря возникающим эмоциям и ассоциациям
Воздействующая	Информация информационно-аналитического характера представляет собой факты, достоверность которых подтверждается статистически, что говорит о ее убедительности	Наглядно оформляет статистические данные, побуждает интерес к заданной инфографикой ситуации
Аттрактивная	Привлекает внимание за счет лаконичного и доступного представления текстового материала	Привлекает внимание за счет яркого графического оформления текстового материала
Эстетическая	Предполагает смысловое развертывание инфографического текста, побуждает воображение и творческий подход к работе	Соотносится с эстетической формой графического выражения материала, побуждает воображение и творческий подход к работе

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

Рис. 1. Инфографика А. Харитоновой «Чем живет современный студент?»
Fig. 1. A. Kharitonova's infographic "How does a modern student live?"

Источник: https://shtampik.com/photo/vo-skolko-idut-v-universitet/35
Source: https://shtampik.com/photo/vo-skolko-idut-v-universitet/35

Одной из самых распространенных форм работы с материалом инфографики на этапе послетекстовой работы является комментирование позиций – порождение речевого высказывания путем письменной или устной декомпрессии текста. В целях предупреждения языковых трудностей необходимо вооружить учащихся речевыми образцами, специальными «речевыми заготовками», которые станут основой связного текста, отражающего содержание (развертывание) данных инфографики. Такие речевые образцы представляют собой своего рода конструкты для продуцирования собственного текста, сопровождающие инфографику (рис. 1):

Инфографика называется …
Она показывает, что …
Из инфографики видно, что/как …
Статистика показывает, что …
На рисунке слева/справа можно увидеть данные *о чем* (П. п.).
Сколько процентов студентов считают/думают /полагают, что …
Сколько процентов участников опроса придают особое значение *чему* (Д. п.).
Удивляет то, что…

А.А. Зеленова обращает внимание на то, что инфографика как аутентичный материал требует серьезной подготовки со стороны преподавателя [23]. Определим последовательность подготовки в работе с инфографикой для организации иноязычного учебного дискурса:

1) отбор инфографики, соответствующей изучаемой теме;

2) анализ лексического наполнения инфографики с точки зрения соответствия уровня владения языком учащимися и подготовка заданий по семантизации неизученных лексических единиц;

3) проработка материала инфографики с точки зрения его грамматического наполнения с целью подбора конструктов для создания связного текста;

4) составление инструкции для учащихся по работе с инфографикой, формулировка задачи;

5) разработка коммуникативных заданий.

Данный алгоритм составляет основу разработки предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий к инфографическому текстую. Задача первых – снять лексические трудности, вторых – грамматические, третьих – коммуникативные. Последний вид заданий может предполагать выражение собственного отношения к теме инфографики, выполнение заданий страноведческой тематики для организации учебного дискурса на основе сравнения представленных данных с данными, характерными для родной страны обучающихся, а также творческие задания.

ВЫВОДЫ

Материалы информационно-аналитического характера имеют ценный методический потенциал в обучении иностранным языкам. В данном аспекте мы имеем дело не с инфографикой, а с инфографическим учебным текстом, вокруг которого строится иноязычный учебный дискурс. Следовательно, методически должны быть организованы традиционные для работы с учебным текстом предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Здесь важное значение имеют опорные конструкции, сопровождающие притекстовый этап работы. Такие конструкции стимулируют речевую деятельность на иностранном языке. Полученные данные подтверждают эффективность работы по продуцированию устной и письменной речи на основе заданного алгоритма, который позволяет стимулировать продуктивные виды речевой деятельности на изучаемом языке.

В зависимости от лексико-грамматического наполнения инфографического текста он может быть использован на разных уровнях изучения языка. При этом предъявляемые к инфографике опорные конструкции будут меняться в соответствии с уровнем владения русским языком как иностранным обучающимися от конкретной лексико-грамматической опоры до синонимичного ряда таких опор.

Следовательно, методическая ценность инфографики имеет двусторонний характер, это ценный методический материал не только с точки зрения организации иноязычного учебного дискурса, но и создания иноязычной речевой среды.

Список источников

1. *Холодкова М.В., Дронова О.А., Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И.* Практические основы преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды. Тамбов: Изд. дом Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2021. 147 с.
2. *Красильникова Е.В., Ушакова А.П.* Применение инфографических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. Ст. 5. https://doi.org/10.17513/spno.30557, https://elibrary.ru/hkvvaz
3. *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. 240 с.
4. *Басырова А.Е.* Инфографический текст как новое средство наглядности на уроках РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 4 Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж: Научная книга, 2016. С. 22-26. https://elibrary.ru/yuwind

5. *Бархударов С.Г.* О некоторых лингвистических проблемах, связанных с обучением русскому языку нерусских // Русский язык в национальной школе. 1958. № 3. С. 9-17.
6. *Пугачев И.А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2011. 284 с. https://elibrary.ru/qwlond
7. *Шилина М.П.* Использование инфографики при обучении китайских студентов устной речи // Global and Regional Research. 2021. Т. 3. № 3. С. 284-289. https://elibrary.ru/ncqsbv
8. *Толмачева О.В.* Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 12-3 (90). С. 624-627. https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-3.42, https://elibrary.ru/yptrcp
9. *Серебренникова Е.А.* Учебный текст как тип текста и объект научного описания: обзор подходов к определению функционально-типологических свойств // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. № 3 (227). С. 32-39. https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-3-32-39, https://elibrary.ru/ssfsmc
10. *Cairo A.* The Functional Art: An introduction to information graphics and visualization. Berkeley, 2012. 384 p.
11. *Damyanov I., Tsankov N.* The Role of Infographics for the Development of Skills for Cognitive Modeling in Education // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2018. Vol. 13. № 1. P. 82-92. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7541
12. *Хоменко О.В.* Инфографика как современный инструмент визуальных коммуникаций // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. № 1. С. 264-270. https://elibrary.ru/ylfqde
13. *Кайранов Е., Абдушакурова Д., Шукирбеков К.* Инфографика как эффективный инструмент обучения в среднем образовании эпохи глобальной цифровизации // Deutsche Internationale Zeitschrift für Zeitgenössische Wissenschaft. 2022. № 32. S. 5-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.6559999, https://elibrary.ru/yxjzij
14. *Изотова Н.В., Буглаева Е.Ю.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70-74. https://elibrary.ru/uyymof
15. *Лаптев В.В.* Изобразительная статистика. Введение в инфографику. М.: Эйдос, 2012. 180 с. https://elibrary.ru/zvohwz
16. *González-Pacanowski T., Medina-Aguerrebere P.* Comunicación online en el sector salud. Valor de la infografía // El profesional de la información. 2009. Vol. 18. № 4. P. 413-420. https://doi.org/10.3145/epi.2009.jul.08
17. *Sanz-Lorente M., Castejón-Bolea R.* Infografías en las ciencias de la salud: aplicación al cuidado domiciliario // Hospital a Domicilio. 2018. Vol. 2. № 2. P. 67-78. https://doi.org/10.22585/hospdomic.v2i2.44
18. *Drucker J.* Graphesis: Visual Forms of Knowledge Production. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2014. 215 p.
19. *Beckett G.H., Slater T.* Project-based Learning and Technology // The TESOL Encyclopedia of English language teaching. 2018. Vol. 7. № 1. P. 1-7. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0427
20. *Храмова М.В., Барышева А.Д.* Инфографика как образовательная технология визуализации информации // Проблемы внедрения смарт образования в систему повышения квалификации педагогов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Уральск: ОРАЛ, 2015. С. 456-461.
21. *Манжура Л.Н.* Инфографика как один из методов визуализации учебного материала // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 2 (6). С. 72-74. https://elibrary.ru/xwovqx
22. *Арзамасцева Н.Ю.* Инфографика как способ повышения эффективности обучения на занятии по РКИ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). С. 192-198. https://elibrary.ru/cdzsqw
23. *Зеленова А.А.* Инфографика на занятиях русского языка как иностранного // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2022. № 1. С. 295-303. https://elibrary.ru/czyhon
24. *Мезит А.Э.* Опыт использования инфографики на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2021. № 3 (286). С. 41-48. https://doi.org/10.37632/PI.2021.286.3.006, https://elibrary.ru/ctugdm
25. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 271 с.
26. *Кротова А.Г., Басырова А.Е.* Инфографика как особый вид креолизованных текстов (лингвистический аспект) // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: материалы Междунар. конф. Казань: Казан. (Приволжский) фед. ун-т, 2015. Т. 2. С. 163-165. https://elibrary.ru/uocepj

References

1. Kholodkova M.V., Dronova O.A., D'yakova T.A., Zherebtsova Zh.I. (2021). *Prakticheskie osnovy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyakh tsifrovoi obrazovatel'noi sredy*. Tambov, Tambov Derzhavin State University Publ., 147 p. (In Russ.)
2. Krasil'nikova E.V., Ushakova A.P. (2021). Application of infografic texts on classes in Russian as foreign. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, no. 2, art. 5. (In Russ.) https://doi.org/10.17513/spno.30557, https://elibrary.ru/hkvvaz
3. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. (1990). *Kreolizovannye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya. Optimizatsiya rechevogo vozdeistviya*. Moscow, Nauka Publ., 240 p. (In Russ.)
4. Basyrova A.E. (2016). Infographic text as a new means of visualization in Russian as a foreign language lessons. *Materialy 4 Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya» = Proceedings of the 4th International Scientific and Methodological Conference "Problems of Teaching Philological Disciplines to Foreign Students"*. Voronezh, Nauchnaya kniga Publ., pp. 22-26. (In Russ.) https://elibrary.ru/yuwind
5. Barkhudarov S.G. (1958). About some linguistic problems related to teaching Russian to non-Russians. *Russkii yazyk v natsional'noi shkole = Russian Language at School*, no. 3, pp. 9-17. (In Russ.)
6. Pugachev I.A. (2011). *Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia Publ., 284 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qwlond
7. Shilina M.P. (2021). The use of infographics in teaching Chinese students spoken language. *Global and Regional Research*, vol. 3, no. 3, pp. 284-289. (In Russ.) https://elibrary.ru/ncqsbv
8. Tolmacheva O.V. (2018). Advantages of using info-graphics when teaching speaking skills at the lessons of Russian as a foreign language. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*, no. 12-3 (90), pp. 624-627. (In Russ.) https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-12-3.42, https://elibrary.ru/yptrcp
9. Serebrennikova E.A. (2023). Educational text as a type of text and an object of scientific description: a review of approaches to the determination of functional and typological properties. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 3 (227), pp. 32-39. (In Russ.) https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-3-32-39, https://elibrary.ru/ssfsmc
10. Cairo A. (2012). *The Functional Art: an Introduction to Information Graphics and Visualization*. Berkeley, 384 p.
11. Damyanov I., Tsankov N. (2018). The Role of Infographics for the Development of Skills for Cognitive Modeling in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 13, no. 1, pp. 82-92. (In Russ.) https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7541
12. Khomenko O.V. (2018). Infographics as a modern visual communication tool. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technologies and Society*, vol. 21, no. 1, pp. 264-270. (In Russ.) https://elibrary.ru/ylfqde
13. Kairanov E., Abdushakurova D., Shukirbekov K. (2022). Infographics as an Effective Learning Tool in Secondary Education in the Age of Global Digitalization. *Deutsche Internationale Zeitschrift für Zeitgenössische Wissenschaft = German International Journal of Modern Science*, no. 32, pp. 5-9. (In Russ.) https://doi.org/10.5281/zenodo.6559999, https://elibrary.ru/yxjzij
14. Izotova N.V., Buglaeva E.Yu. (2015). The system of means of visualization in foreign language teaching. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 2, pp. 70-74. (In Russ.) https://elibrary.ru/uyymof
15. Laptev V.V. (2012). *Pictorial Statistics. Introduction to Infographics*. Moscow, Eidos Publ., 180 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/zvohwz
16. González-Pacanowski T., Medina-Aguerrebere P. (2009). Comunicación online en el sector salud. Valor de la infografía. *El profesional de la información*, vol. 18, núm. 4, pp. 413-420. (In Span.) https://doi.org/10.3145/epi.2009.jul.08
17. Sanz-Lorente M., Castejón-Bolea R. (2018). Infografías en las ciencias de la salud: aplicación al cuidado domiciliario. *Hospital a Domicilio*, vol. 2, núm. 2, pp. 67-78. (In Span.) https://doi.org/10.22585/hospdomic.v2i2.44

18. Drucker J. (2014). *Graphesis: Visual Forms of Knowledge Production*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 215 p.
19. Beckett G.H., Slater T. (2018). Project-based Learning and Technology. *The TESOL Encyclopedia of English language teaching*, vol. 7, no. 1, pp. 1-7. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0427
20. Khramova M.V., Barysheva A.D. (2015). Infographics as an educational technology for visualizing information. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Problemy vnedreniya smart obrazovaniya v sistemu povysheniya kvalifikatsii pedagogov» = Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Problems of Introducing Smart Education into the Teacher Training System"*. Uralsk, ORAL Publ., pp. 456-461. (In Russ.)
21. Manzhura L.N. (2017). Infographics as one of the methods of visualization of educational material. *Sankt-Peterburgskii obrazovatel'nyi vestnik*, no. 2 (6), pp. 72-74. (In Russ.) https://elibrary.ru/xwovqx
22. Arzamastseva N.Yu. (2021). Infographics as a method of increasing the efficiency of learning Russian as a foreign language. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Uchyonye Zapiski. Electronic Scientific Journal of the Kursk State University*, no. 2 (58), pp. 192-198. (In Russ.) https://elibrary.ru/cdzsqw
23. Zelenova A.A. (2022). Use of infographics in teaching Russian as a foreign language. *Russkii yazyk i kul'tura v zerkale perevoda*, no. 1, pp. 295-303. (In Russ.) https://elibrary.ru/czyhon
24. Mezit A.E. (2021). The experience of using infographics in the lessons of Russian as a foreign language. *Russkii yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*, no. 3 (286), pp. 41-48. (In Russ.) https://doi.org/10.37632/PI.2021.286.3.006, https://elibrary.ru/ctugdm
25. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. (1990). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow, Russkii yazyk Publ., 271 p. (In Russ.)
26. Krotova A.G., Basyrova A.E. (2015). Infographics as a special type of creolized texts (linguistic aspect). *Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii «I.A. Boduen de Kurtene i mirovaya lingvistika» = Proceedings of International Conference "I.A. Baudouin de Courtenay and World Linguistics"*. Kazan, Kazan Federal University Publ., vol. 2, pp. 163-165. (In Russ.) https://elibrary.ru/uocepj

Информация об авторах

Дерябина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-5415-5433
Scopus ID: 57205126833
deryabina_sa@pfur.ru

Дьякова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-1032-5573
Scopus ID: 57208756933
ResearcherID: AAF-9046-2020
Larionova86@mail.ru

Стрельчук Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-2161-3722
Scopus ID: 57207941083
ResearcherID: E-1202-2019
strelchuk_en@pfur.ru

Information about the authors

Svetlana A. Deryabina, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Russian Language and Methods of its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-5415-5433
Scopus ID: 57205126833
deryabina_sa@pfur.ru

Tatiana A. Dyakova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of Russian Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-1032-5573
ScopusID: 57208756933
ResearcherID: AAF-9046-2020
Larionova86@mail.ru

Elena N. Strelchuk, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Russian Language and Methods of its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-2161-3722
Scopus ID: 57207941083
ResearcherID: E-1202-2019
strelchuk_en@pfur.ru

Фейзер Жанна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-3831-2937
ResearcherID: LCD-3170-2024
zherebtsova@inbox.ru

Поступила в редакцию 22.08.2024
Одобрена после рецензирования 10.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Zhanna I. Feizer, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Russian Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-3831-2937
ResearcherID: LCD-3170-2024
zherebtsova@inbox.ru

Received 22.08.2024
Approved 10.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 372.881.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1337-1352

Эрратологическая модель обучения русскому языку иностранцев-нефилологов

Алан Солтанович Цховребов
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7/9
alanec1985@mail.ru

Актуальность. В современном мире происходит непрерывный поиск новых подходов к обучению студентов русскому языку. Особенно эта проблема актуализируется, когда речь идет о студентах-иностранцах технических вузов, которые должны не только получить профессию на русском языке, но и успешно адаптироваться в российском обществе. Цель исследования – разработать авторскую модель (эрратологическую) обучения русскому языку иностранцев-нефилологов.
Материалы и методы. Базой экспериментального исследования стал Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. Материал исследования основан на корпусе ошибок, выявленных в процессе анализа речи студентов-нефилологов. Ключевым методом исследования явился метод анализа ошибок.
Результаты исследования. Результатом исследования является разработка эрратологической модели обучения, основанной на девятиступенчатой системе анализа ошибок, в которую входят распознание ошибочной деятельности – фиксация факта отклонения – идентификация ошибки – формулирование грамматических правил-инструкций – исправление (устранение) ошибки – контрольно-корректировочная деятельность (тренировка) – формирование навыка самоконтроля – фиксация неошибочной (правильной) речевой деятельности – рефлексия полученных знаний.
Выводы. Полученные результаты позволяют говорить о том, что использование авторской концептуальной модели педагогического воздействия на занятиях в иностранной аудитории не только сформирует русскоязычную профессиональную компетенцию, но и обеспечит несомненный интерес иностранного студента к изучению нового языка, а также будет способствовать интенсификации учебного процесса, обогащению его новыми технологиями, приемами обучения, новой системой заданий.

Ключевые слова: сложное предложение, научный стиль речи, ошибка, эрратология, модель, эрратологическая модель, корректировка

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Цховребов А.С.* Эрратологическая модель обучения русскому языку иностранцев-нефилологов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1337-1352. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1337-1352

© Цховребов А.С., 2024

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1337-1352

Erratological model of teaching Russian to foreign non-philologist

Alan S. Tskhovrebov
St. Petersburg State University
7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation
alanec1985@mail.ru

Importance. In the modern world, there is a continuous search for new approaches to teaching students the Russian language. This problem is especially relevant when it comes to foreign students of technical universities who must not only get a profession in Russian but also successfully adapt to Russian society. The purpose of the study is to develop an authorial (erratological) model of teaching the Russian language to non-philological foreigners. Its structural and meaningful description is proposed.
Materials and methods. The base for the experimental research is the Military Institute (engineering and technical) of the Military Academy of Logistics and Technical Support named after. Army General A.V. Khruleva. The research material is based on a corpus of errors identified in the process of analysing the non-philology students' speech. The key research method is the error analysis method.
Results and Discussion. The research result is the development of an erratological teaching model based on a nine-stage error analysis system, which includes recognition of erroneous activity – recording the fact of deviation – identification of errors – formulation of grammatical rules-instructions – correction (elimination) of errors – control and correction activities (training) – formation self-control skills – fixation of error-free (correct) speech activity – reflection of acquired knowledge.
Conclusion. The results obtained suggest that the use of the author's conceptual model of pedagogical influence in classes for a foreign audience will not only develop Russian-speaking professional competence but also ensure the undoubted foreign student's interest in learning a new language and will also contribute to the intensification of the educational process, enriching it with new technologies, teaching methods, and a new system of tasks.

Keywords: complex sentence, scientific style of speech, error, erratology, model, erratological model, adjustment

Acknowledgments and Funding. No funding was reported on this research.

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

For citation: Tskhovrebov, A.S. (2024). Erratological model of teaching Russian to foreign non-philologist. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1337-1352. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1337-1352

АКТУАЛЬНОСТЬ

Обучение иностранцев-нефилологов грамматическому аспекту русского языка на продвинутом этапе (B2) остается актуальной проблемой. Практика показывает, что при употреблении сложных предложений студенты допускают отклонения. Построение методики педагогического воздействия, основанной на эрратологии, в последнее время становится перспективным направлением в лингвометодике.

Построение эрратологической модели в условиях иноязычного контекста обучения обусловлено рядом причин:

– модель обучения, основанная на анализе ошибок, позволит объективно раскрыть внутреннюю структуру предлагаемой методической системы, а также наглядно показать единство (взаимодействие) ее структурных элементов;

– разработка такой модели будет способствовать систематизации информации по исследуемому языковому явлению, то есть даст возможность представить целостную картину работы с нарушениями, а также выделить пути оптимизации процесса формирования русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Цель исследования – разработать концептуальную авторскую модель (эрратологическую) обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов. Предлагается ее структурное и содержательное описание.

Любая современная наука рассматривает ошибки как составную часть теории, признает важным их анализ, поскольку правильное и ошибочное не существуют друг без друга [1]. Действительно, нельзя не признать актуальность и необходимость изучения и анализа ошибок в любой сфере, поскольку выявление причин и механизмов их возникновения – путь к их предотвращению и устранению. По справедливому замечанию Ф.А. Селиванова, ошибка относится к неправильному, но отсюда не следует, что ошибка и неправильное тождественны[1]. Направление, исследовавшее теорию ошибок (определение, классификация, причины возникновения, предупреждение и исправление ошибок), автор называл «эрралогией»[2].

Ряд иностранных авторов обращался к проблеме эрратологии. Так, Кеплер считал, что «ошибка становится движущей силой на пути к открытию истины, позволяя выявить истину сравнением череды ложных путей» [2]. О произвольных (перформативных) и непроизвольных (ошибки компетенций) ошибках говорил С. Кордер [3]. Внутрисистемные (внутриязыковые) ошибки описывал Дж. Ричардс [4]. По мнению автора, подобные ошибки вызваны гипергенерализацией – следствием неправильного переноса. Некоторые работы за рубежом посвящены грамматическому аспекту русской речи билингвов [5; 6], а также ошибкам (нарушение порядка слов) на уровне простого предложения [7].

В отечественной лингвистике в последнее время термин «эрратология» все чаще используется в исследованиях авторов – А.В. Коуровского [8], М.В. Лутцевой [9], Е.М. Какзановой [10], А.А. Щелоковой [11] и др. Также следует отметить, что большинство эрратологических исследований в лингвистике посвящены переводческим ошибкам. Так, Е.А. Ковальчук предлагает описание квантитативно-системного подхода к оценке качества перевода [12]. О переводческих псевдоэквивалентах в лексике французского и русского языков пишет С.В. Грецова[3]. Новую систему классификации переводческих ошибок предлагают Гу Цзюньлин, Хуан Чжунлянь [13]. Результаты эксперимента, направленного на выявление и классификацию типичных ошибок при переводе с персидского языка на русский, описаны в работе М. Искандари [14]. Место понятия «переводческие универсалии» в исследованиях переводного дискурса исследуется Е.С. Краснопеевой [15]. Проблемы эрратологии при обучении переводу и межъязыковой коммуникации поднимаются в работах А.В. Пушкиной, А.Б. Шевнина, А.А. Яковлева [16–18]. Эрратологический подход к изучению грамматики, в рамках которого реализуется эрратологическая модель обучения иностранцев-нефилологов, разработан А.С. Цховребовым [19]. Отклонения в русской речи на уровне лексики анализируются в работе Д.Г. Коврижкиной, Л.В. Московкина [20]. Синтаксические особенности русской речи – анализ отклонений на уровне сложного

[1] *Селиванов Ф.А.* Классификация ошибок и ее значение для теории деятельности // Диалектический метод и этика. Тюмень, 1973.

[2] *Селиванов Ф.А.* Ошибки. Заблужденья. Поведение. Томск, 1987.

[3] *Грецова С.В.* Переводческие псевдоэквиваленты в лексике французского и русского языков: автореф. дис. … канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.

предложения – рассматриваются А.С. Цховребовым, Г.Н. Шамониной [21].

Обзор источников, посвященных эрратологии (теории анализа ошибок), позволяет говорить о том, что методика обучения, базирующаяся на анализе ошибок, становится эффективным инструментом в усвоении новых языковых единиц. Обзор также показал, что эрратология как самостоятельное научно-исследовательское направление уже окончательно сформировалась. В проанализированных работах авторы используют термины «эрратология», «эрратологический анализ», «переводческая эрратология», однако отсутствует понятие «эрратологическая модель». Экспериментальное исследование, проведенное нами в инженерно-техническом вузе и основанное на анализе ошибок, показало свою эффективность. В связи с этим мы предлагаем новую модель обучения иностранцев русской грамматике – эрратологическую. В работе представлено ее структурно-содержательное описание.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Базой экспериментального исследования стал Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. В основном эксперименте приняли участие иностранные курсанты 1–5 курсов специального факультета (по направлениям подготовки – 56.05.07 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений военного и специального назначения). Материал исследования основан на корпусе ошибок, выявленных в процессе анализа речи студентов-нефилологов. Был проанализирован грамматический материал не только в различных языковых упражнениях, творческих заданиях (сочинениях, эссе), но и в текстах профессиональной направленности – вторичных (докладах, рефератах, курсовых) и первичных (ВКР). Ключевым методом исследования явился метод анализа ошибок, позволивший отобрать и классифицировать типичные отклонения в речи студентов инженерно-технического профиля. Кроме метода анализа ошибок использовались методы обобщения, прогнозирования, педагогического проектирования и моделирования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью эрратологической модели является педагогическое проектирование, предполагающее создание модели педагогического воздействия. Модель (лат. *modulus* – мера, образец) – это любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план и т. д.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя», отображающий в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта и облегчающий процесс получения информации об интересующем нас объекте[4]. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта[5].

Как справедливо отмечает Т.И. Магомедова, между объектом и его моделью должно существовать известное подобие, которое может заключаться либо в сходстве физических характеристик модели и объекта, либо в сходстве функций, осуществляемых моделью и объектом, либо в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели [22]. Действительно, моделирование в системе обучения выступает как конкретная форма (образец) наглядности, которая содержит информацию в упорядоченном формате и позволяет быстрее и лучше понять

[4] *Дворецкий И.Х.* Латино-русский словарь. М.: Рус. яз., 1976. 672 с.

[5] *Бешенков С.А.* Моделирование и формализация. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. 336 с.

обучающимся суть изучаемой грамматической единицы.

Согласно точке зрения Т.И. Магомедовой, логика понятия моделирования обусловливает основные этапы построения и реализации модели педагогического воздействия. Автор выделяет следующие этапы: а) постановка целей и задач; б) создание модели; в) технологизация модели; г) апробация модели в условиях эксперимента; д) оценка результатов и коррекция процесса обучения [22].

В центре разработанной нами модели педагогического воздействия, предполагающей учебную деятельность, основанную на анализе отклонений, находится процесс обучения иностранцев-нефилологов сложным структурам научного стиля речи. Эрратологическая модель позволяет осуществить учебно-педагогическое взаимодействие, а именно, уточняя факторы и важные составляющие (компоненты) обучения, активизирует учебно-познавательную деятельность, нацеленную на формирование русскоязычной профессиональной компетенции.

Учебная деятельность, осуществляемая в рамках нашей педагогической модели, изначально связана с будущей профессией студента, который, вовлекаясь в учебный процесс и выполняя различные учебные действия, осмысливает значимость изучаемой дисциплины в контексте будущей специальности. Использование грамматического материала, выявленного из текстов учебников инженерно-технического профиля, а также исследование (анализ) ошибок студентов этого же профиля направлены на поощрение естественной мотивации студентов в свете познания специфики их будущей профессии.

Предложенная нами эрратологическая модель обучения иностранцев-нефилологов русскому языку, представляя собой корректировочный курс, основана на принципе стадиальности, который предполагает формирование синтаксического навыка путем прохождения нескольких стадий (этапов) тренировки. Педагогическая модель обучения основана на девятиступенчатой системе анализа ошибок, в которую входят *распознание ошибочной деятельности – фиксация факта отклонения – идентификация ошибки (квалификация) – формулирование грамматических правил-инструкций – исправление (устранение) ошибки – контрольно-корректировочная деятельность (тренировка) – формирование навыка самоконтроля – фиксация неошибочной (правильной) речевой деятельности – рефлексия (самоанализ, самооценка) полученных знаний*.

В целях претворения данной педагогической модели в учебный процесс преподаватель должен правильно квалифицировать ошибку, выявить типичные нарушения в речи студентов, обозначить пути и способы исправления ошибок, выяснить причины их проявления, а затем приступить к коррекции ошибок по представленной выше модели.

Далее рассмотрим стадии (этапы) предлагаемой педагогической модели. Как мы указывали выше, нами выделено девять ступеней, которые, взаимодействуя, составляют ядро эрратологической модели обучения и служат важным инструментарием в деле формирования грамматической компетенции. Основанные на эрратологии (теории анализа ошибок), все ступени предполагают учебную деятельность посредством привлечения «отрицательного материала». Следует отметить, что условно все ступени можно разделить на два типа: первый тип – это подготовительный этап, в рамках которого осуществляется процесс распознания, идентификации ошибки; второй тип – корректировочный этап, в рамках которого происходит коррекция речи, внедряются разные тренировочные задания, осуществляется контроль.

Ступень 1. Распознание ошибочной деятельности. Суть данной стадии заключается в опознании, выявлении нарушения. Это уровень, когда иностранный студент без особого труда может опознать ошибочную деятельность в собственной устной и письменной речи или же услышать/выявить отклонение в речи однокурсника. Он понимает, в чем заключается суть отклонения от нормы в конкретной ситуации, способен выявить зо-

ну, где проявилось ошибочное речевое действие. Этот этап следует квалифицировать как этап осознанного осмысления ошибки. Достоинством этого педагогического приема является то, что у обучающегося формируется навык распознания ошибочной деятельности как в своей, так и в чужой речи. Как правило, процесс общения между иностранными студентами в своем кругу происходит на русском языке: между представителями разного национального состава коммуникация осуществляется на русском языке (на каком бы уровне владения они не находились), поскольку в вузе именно он становится для них языком межнационального общения. Это создает благоприятные условия для апробации нашего подхода – распознать как свои, так и чужие ошибки для последующего их анализа. Работа над распознанием ошибки осуществляется в аудитории, однако, выходя на улицу, студент невольно прислушивается к разговору окружающих, узнает и понимает нарушения в их речи, и у него на подсознательном уровне невольно происходит осмысление этого ошибочного речевого акта.

Подобная работа мотивирует студентов. Это подтверждалось тем, что студенты после уроков сами подходили к преподавателям и делились впечатлениями о том, что сегодня они услышали неправильную фразу, то есть они выявляли ошибки в речи других студентов. Когда навык распознания ошибки был сформирован, нами было предложено специальное задание – проследить за речью иностранцев из своего окружения и выявить нарушения. Студенты с этой задачей справились на отлично: по возможности собрали корпус нарушений, которые на уроке подвергались тщательному анализу.

Ступень 2. Фиксация факта отклонения. Эта стадия тесно связана с предыдущей с той лишь разницей, что задачей первого этапа явилось распознание, выявление ошибки, вторая же ступень предполагает закрепление той информации (мыслей, сведений), которые получены на первом этапе. В данном случае закрепляется информация, которая содержит сведения об ошибках в речи иностранцев – фактическом нарушении при употреблении сложных предложений. Другими словами, цель данной стадии – вслед за первой продолжить формировать прочные устойчивые знания о форме (структуре) и содержании конкретного грамматического отклонения. На этой стадии студент должен зафиксировать факт отклонения в определенной форме: происходит фиксация ошибки в сознании иностранного обучающегося; некоторые студенты фиксировали факт отклонения в письменном виде. Таким образом, идея этой ступени заключается в том, чтобы закрепить в какой-либо форме (в памяти или на письме) факт отклонения, сконцентрировать свое внимание вокруг структуры и содержания конкретного синтаксического нарушения. Все это делается затем, чтобы в последующем приступить к анализу и коррекции изучаемого частотного ошибочного явления.

Ступень 3. Идентификация ошибки (квалификация). С предыдущими стадиями связана и характеризуемая далее стадия – идентификация ошибки, ее квалификация. Все три названные стадии не взаимозаменяемы, но дополняют друг друга. Распознав (выявив), зафиксировав отклонение, студент способен идентифицировать его. В задачи этого этапа входят признание, отождествление ошибочного явления, опознание речевого объекта, содержащего ошибку. Другими словами, этап предполагает установление тождественности неизвестного ошибочного речевого акта известному на основании похожих, совпадающих признаков, то есть опознается (идентифицируется) нарушение. Процесс идентификации ошибки в устной или письменной форме реализовывается на занятиях посредством специальных заданий, содержащих условие опознать, идентифицировать ошибку. Конечной целью этого этапа является опознание ошибочного речевого акта в реальной коммуникации – в диалоге, разговоре, тексте. Безусловно, закрепив навык идентификации ошибки, преподаватель должен перенести эту деятельность в учебно-профессиональную сферу: студенту предла-

гается найти ошибки в аутентичном профессиональном тексте. Важно отметить, что ошибки содержатся в тех сложных специфических структурах, которые являются текстообразующими единицами профессионального научного произведения. Именно в их понимании, правильном употреблении в устной и письменной речи испытывают потребность иностранцы-нефилологи. Другими словами, в задачу преподавателя входит сначала научить идентифицировать ошибки на языковых примерах из повседневной жизни, а затем внедрить усвоенный алгоритм действий в учебно-профессиональную среду.

Важной составляющей этой стадии признается квалификация ошибки: идентифицируя нарушение, студент должен его правильно квалифицировать, то есть понять структуру и содержание конкретной синтаксической единицы. Важная роль при квалификации отводится не только формально-содержательной стороне организации сложного предложения, но и грамматическому средству связи – союзам. Именно благодаря союзам, соединяющим предикативные части сложного предложения, иностранец идентифицирует грамматическую структуру, а затем правильно ее квалифицирует. Следует отметить, что здесь важно не определить (назвать) тип сложного предложения (для иностранца, тем более нефилолога, это не является необходимостью), а дифференцировать нужный в конкретном случае тип предложения среди прочих, чтобы правильно начать производить анализ ошибки.

Ступень 4. Формулирование грамматических правил-инструкций. Этот этап также связан с предыдущими и последующими этапами и является очень важной составляющей в предложенной педагогической модели, поскольку он присутствует в течение всего того промежутка времени, которое отводится на анализ определенной ошибки. Суть данной стадии заключается в том, что студент с помощью преподавателя пытается сформулировать грамматическое правило, выводит пошаговую инструкцию для того, каким путем исправить опознанное, идентифицированное нарушение. Как правило, разработка алгоритма исправления нарушения осуществляется на занятии: преподаватель, демонстрируя ошибку на доске, ставит перед студентами задачу исправить нарушение. Эта стадия в эрратологической модели следует охарактеризовать как этап формирования (зарождения) мотивации к изучению русского языка через анализ собственных ошибок. Действительно, процесс анализа ошибок протекает в очень эмоциональной, живой, положительно заряженной обстановке: студенты предлагают свои варианты исправления отклонения; пытаются не только высказать свою точку зрения, но и объяснить, доказать свою позицию относительно вопроса исправления конкретного речевого акта. Возможность выразить мысль дается всем, нередко процесс исправления ошибки переходит в диалоговую дискуссионную форму. Это не говорит о том, что урок проходит в беспорядочной форме, напротив, после дискуссий совместными усилиями объясняется ошибка, выводится грамматическое правило. Следует обратить внимание на то, что грамматическое правило-инструкция дается в очень простой форме, доступном для всех обучающихся виде. Как правило, оно построено по определенным упрощенным моделям: *здесь пишем глагол в прошедшем времени, потому что два субъекта* (при союзе *чтобы*); *здесь нужен падеж № 3, потому что есть глагол позвонить* (при союзном слове *который*). Важно отметить, что по данным проведенного экспериментального исследования подобную процедуру анализа ошибки целесообразно проводить практически на всех уровнях обучения, как только студент способен выразить какие-либо интенции с помощью сложных предложений.

Ступень 5. Исправление (устранение) ошибки. Как мы указывали выше, все ступени взаимосвязаны. Таковой является и *исправление (устранение) ошибки.* После процесса идентификации ошибки, ее квалификации, определения лингвистических параметров нарушения (структуры и содержания), выявления грамматического средства связи в

сложном предложении, в котором заключается отклонение, следует приступить к исправлению ошибки. Подобная подготовительная процедура по анализу ошибки готовит студента без особых трудностей приступить к исправлению выявленного нарушения. При исправлении ошибки студент опирается на то грамматическое правило-инструкцию, о котором мы говорили выше. Пошаговый алгоритм позволяет студенту справиться с поставленной задачей – устранить типичную ошибку. Важно еще раз отметить, что исправление/устранение ошибки проходит в очень благожелательной обстановке: студенты, предлагая свои варианты исправления, дискуссируют, вовлекаются в диалог, становятся активными участниками учебного процесса, осуществляют непринужденную речевую коммуникацию. Таким образом, эта стадия характеризуется тем, что формирует познавательную активность, повышает интерес к учебному процессу. Важное место на этой стадии педагогической модели отводится коллективности, совместности. Следует также отметить, что процесс исправления ошибки реализуется в основном в аудитории.

Ступень 6. Контрольно-корректировочная деятельность (тренировка). В начале описания ступеней мы обратили внимание на то, что условно их следует разделить на два типа – подготовительный и практический. С шестой ступени берет свое начало практическая часть педагогической модели. Этот этап предполагает коррекцию речи путем тренировки полученных знаний. Цель контрольно-корректировочной деятельности – получение обратной связи: посредством этого этапа преподаватель получает объективную (актуальную) информацию, что позволяет ему эффективно управлять качеством образовательного процесса. Этап носит диагностический характер и решает следующие задачи: а) способствует получению, как мы уже отметили, достоверной информации о состоянии диагностируемого объекта. В нашем случае диагностируемым объектом выступает грамматическая единица с ошибкой, вокруг которой осуществляется корректировочная деятельность; б) позволяет после получения информации о состоянии анализируемого педагогического объекта актуализировать те навыки, которые получены на предыдущих стадиях – на подготовительном этапе; в) позволяет студенту применить на практике выведенное на занятии грамматическое правило: следуя пошаговой инструкции по устранению нарушения, студент актуализирует навыки идентификации, исправления ошибки; г) позволяет осуществить оперативную коррекцию речевой деятельности студента. Таким образом, в процессе контрольно-корректировочной деятельности устанавливается обратная связь, выявляется посредством диагностики состояние усвоенных знаний по изучаемому объекту и осуществляется оперативная коррекция речевой деятельности на основе коллективно разработанного алгоритма действий по устранению ошибки. Более того, эту стадию следует охарактеризовать как этап выявления причинно-следственных связей, поскольку на этой стадии происходит оценка состояния знаний по конкретному изучаемому объекту, обнаружение факторов, негативно или положительно влияющих на достижение желаемых результатов. Этот и последующие этапы нашей методической системы позволяют прогнозировать процесс проектирования модели педагогического воздействия.

Итак, важнейшей задачей на данной стадии являются коррекция полученных знаний и контроль изучаемого материала. Контрольно-корректировочная функция признается важной составляющей эрратологической модели, поскольку позволяет реализовать на практике деятельность по устранению затруднений – ошибок, которые проявляются в речи иностранца. Следует отметить, что этап предполагает модель/образец диагностируемого грамматического объекта, в качестве которого выступает тот алгоритм действий по устранению нарушений, который разработан нами на занятиях коллективными усилиями. Функции эксперта на данной стадии выполняет преподаватель: ему отводится

главная роль, однако он управляет педагогическим процессом таким образом, что частично передает эти функции обучающимся, делится с ними своими обязанностями. Это позволяет формировать навык самоконтроля, в который плавно переходит этап контрольно-корректировочной деятельности.

Контрольно-корректировочная деятельность невозможна без тренировки знаний, так как обучение и тренировка – это единый педагогический процесс. Все ступени, которые занимают постпозицию относительно коррекции, так или иначе предполагают тренировку учебной деятельности. Поскольку любой навык формируется с помощью тренировки, в нашей педагогической модели ей отводится ключевое место. Тренировка позволяет закрепить и совершенствовать полученные на подготовительном этапе знания: посредством грамматических правил-инструкций корректировать собственную речевую деятельность. Конечной целью тренировки является непринужденное использование в речи тех важных конструкций, над которыми производился анализ, осуществлялся процесс контрольно-корректировочной деятельности.

Таким образом, коррекция в предложенной педагогической модели реализуется посредством последовательной систематической тренировки грамматических навыков на занятиях по русскому языку. Коррекция предполагает постановку конкретной цели, направленной на устранение ошибки, которая сначала правильно распознана, идентифицирована (квалифицирована), затем успешно проанализирована и требует контрольно-корректировочной деятельности. С учетом обозначенных положений нами был разработан комплекс упражнений, корректирующих навык конструирования сложных синтаксических единиц, формирование устойчивых грамматических компетенций.

Ступень 7. Формирование навыка самоконтроля. Этот этап, как мы отметили выше, вытекает из предыдущего этапа и тесно с ним связан. Эрратологический подход к обучению предполагает на занятиях обеспечение самостоятельной деятельности студентов, а, как известно, самостоятельность порождает самоконтроль, самооценку. Формировать навык самоконтроля – одна из основных задача эрратологического подхода, в основе которого лежит обучение через ошибки. Все ступени эрратологической модели в большей или меньшей степени подразумевают формирование навыка самоконтроля. На подсознательном уровне уже на этапе распознания, идентификации ошибки студент думает о том, как лучше запомнить эту процедуру, этот алгоритм к действию, то есть осуществляется неосознанный контроль над самим собой, над собственным речепорождением. Все последующие этапы также вынуждают студента держать непринужденно в голове мысль, контролирующую процесс запоминания изученного. Это способствует более эффективному усвоению знаний, лучшему их запоминанию и воспроизведению и позволяет говорить о значимости самоконтроля в процессе формирования не только языковых, но и предметных (профессиональных) компетенций. На наш взгляд, профессиональная компетентность, так необходимая будущему специалисту, невозможна без успешно сформированного навыка самоконтроля. Выполняя различные учебные универсальные действия, студент контролирует себя на всех этапах обучения: он инициативен, активен, проявляет умение реально оценивать свои знания. Более того, студент, контролируя и оценивая свои знания, самокритичен, однако, критика самого себя осуществляется целесообразно, чтобы изменить свои действия к лучшему, исправить допущенные недочеты. Следует отметить, что указанный навык формируется не насильственным образом, а происходит как бы непреднамеренно (имплицитно), в связи с чем преподавателю постепенно удается добиться полного совершенствования навыка самоконтроля. Реализовав весь план действий, преподаватель тогда уже использует специально разработанный диагностический инструментарий, который позволяет выявить

уровень сформированности самоконтроля у иностранцев-нефилологов.

Таким образом, в рамках эрратологической модели обучения реализуется такая система учебной деятельности, которая обеспечивает эффективное формирование навыка самоконтроля. Самоконтроль занимает ключевое место в нашей методике, поскольку не только способствует формированию у студента навыка самостоятельной познавательной активности и, как следствие, самооценки, саморегуляции, но и воздействует эффективно на педагогический процесс в целом.

Ступень 8. Фиксация неошибочной (правильной) речевой деятельности. Задачей данного этапа является фиксация исправленной ошибки, правильное ее запоминание. Этот этап важен, поскольку является предпоследним завершающим в системе эрратологической модели. Среди некоторых преподавателей и методистов отмечается, что демонстрировать нарушение в иностранной, и в русской так же, аудитории не следует, поскольку обучающийся может запомнить ошибочный вариант предложения. В своей работе мы опровергаем эту мысль коллег: опираясь на результаты экспериментального исследования, мы доказали целесообразность обучения, основанного на ошибках. Реализовав всю методическую процедуру, осуществив поэтапный анализ ошибки (по всем ступеням), студенты должны зафиксировать правильную (исправленную) грамматическую единицу. Более того, на занятиях это демонстрируется на доске наряду с отрицательным материалом после процедуры устранения. Студенты видят оба примера, сравнивают, оценивают, анализируют, поэтому они, как правило, запоминают именно второй вариант – правильную грамматическую конструкцию. На доске происходит разбор структуры сложного предложения, анализ его предикативных частей и грамматического средства связи – все необходимое выделяется, нужное обводится, подчеркивается. Таким образом, этот этап решает проблему психологического характера: преподаватель, демонстрируя оба варианта сложных структур (ошибочную и исправленную) и организуя их анализ, постепенно подводит студента к такому состоянию, когда у него на автоматическом уровне срабатывает навык самоконтроля, напоминающий ему о том, что нужно запомнить второй вариант – правильную конструкцию.

Ступень 9. Рефлексия (самоанализ, самооценка) полученных знаний. Этот этап связан с седьмой стадией, является ее продолжением и формирует у студентов навык самооценки. Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – размышление, самонаблюдение, самопознание; обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир, психические качества и состояние, склонность к самоанализу. Рефлексии в эрратологической модели отводится важное место: она реализуется в двух формах – коллективно-коммуникативной (совместное осмысление речевых действий) и индивидуальной (личностное осмысление, самонаблюдение). В обоих случаях осуществляется анализ, коррекция, прогнозирование своих (происходит индивидуально) или чужих (происходит коллективно) речевых действий. Следует отметить, что посредством рефлексии в рамках эрратологической модели на занятии выполняются следующие важные педагогические функции – планирование, целеполагание, контроль. Преподаватель планирует учебный процесс так, при котором предполагается самоанализ речевой деятельности. Он ставит цель, достижение которой должно привести к рефлексии своей деятельности и самоконтролю.

Условно стадия «рефлексия» включает три подэтапа: а) анализ речевой деятельности, содержащей отклонение; б) реконструкция (коррекция) ошибочной деятельности; в) поиск нормативной речевой деятельности и ее фиксация. Первый подэтап – это этап, на котором формируется предметная, профессиональная рефлексия личности. Целью этой стадии является то, что студент должен самостоятельно осознать значимость ошибки, выделить ее как условную задачу, при решении которой устранится и проблема проявв-

ления затруднений в речи. Важно отметить, что, осознав роль отклонения в процессе формирования профессиональной речи, студент самостоятельно ставит перед собой задачу, ищет пути преодоления затруднений. Осознанная оценка собственной ошибочной речевой деятельности, самостоятельный поиск механизма решения этой проблемы стимулируют обучающегося, мотивируют его, позволяют ему спланировать перспективу профессионального становления. Таким образом, профессиональная рефлексия – это способ разрешения проблемы, поскольку студент осуществляет рефлексивные действия как по отношению к собственной личности, так и к своей профессиональной деятельности, что благоприятно сказывается на его профессиональном самосознании.

Второй подэтап рефлексии предполагает реконструкцию (коррекцию) выявленного отклонения. Коррекция возможна тогда, когда студент способен самостоятельно вычленять проблему, смоделировать ход решения проблемы, скорректировать зону, которая нуждается в реконструкции. Важно отметить, что самостоятельный подход способствует повышению ответственности при решении проблемы, осознанию собственной значимости в решении этого вопроса, формированию навыков критического анализа содержания проблемной зоны – ошибки.

Третий подэтап рефлексии – это поиск возможных нормативных вариантов для замены отрицательного материала. При правильном выявлении и реконструкции отрицательного материала осуществляется поиск разных вариантов трансформаций ошибочного в нормативное. Овладев приемами рефлексии на уровне методологического понимания, студент способен применить, методически воплотить этот алгоритм – трехуровневый механизм – на практике.

Таким образом, рефлексия как ступень эрратологической модели позволяет субъекту учебного процесса фиксировать результат своей деятельности (ошибочной и нормативной), оценивать степень саморазвития, а также формировать навык самоконтроля. Рефлексия выполняет несколько весьма важных функций: а) диагностическую – определяется состояние сформированности навыков участников педагогического процесса; б) функцию моделирования учебного процесса – позволяет организовать эффективное учебное взаимодействие педагога и студента; в) проектировочную – основывается на планировании совместной учебной деятельности участников педагогического процесса; г) коммуникативно-профессиональную – осуществление речевого взаимодействия в том числе на профессиональные темы; д) мотивационную – предполагает повышение интереса посредством привлечения отрицательного языкового материала; е) коррекционную – осуществление индивидуальной или коллективной реконструкции речевой деятельности участников педагогического процесса.

Итак, методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) предполагает проектирование рациональной методической системы обучения сложному предложению, «создание модели формирования коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования» [22].

Следует отметить, что все стадии анализа ошибки взаимосвязаны – каждая ступень предполагает тщательную тренировку полученных знаний, авторский курс предлагает комплекс тренировочных упражнений. Также важно учитывать, что в конкретной учебной деятельности могут функционировать не все ступени – для некоторых студентов достаточна работа по нескольким ступеням, поскольку они перешагнули уровень некоторых стадий. Другими словами, если обучающийся видит ошибку, понимает ее, то не следует всю процедуру осуществлять сначала: ему достаточно выполнить ключевые универсальные учебные действия – проанализировать ошибку, устранить ее и выполнить задания на употребление тех сложных структур, в которых проявляется отклонение. Преподаватель, оценивая учебную ситуацию на уроке, решает, как действовать в конкретной обстановке.

Рис. 1. Эрратологическая модель формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции курсантов-иностранцев инженерно-тематического профиля (уровень В2)
Fig. 1. Erratological model of development a Russian-speaking professional communicative competence of cadets-foreigners of engineering-theme profile (B2 level)

Источник: построено автором на основе разработанной авторской концептуальной модели обучения, получившей название «эрратологическая модель».
Source: constructed by the author based on authorial conceptual teaching model called the “erratological model”.

Принцип реализации разработанной педагогической модели формирования и развития коммуникативной компетенции курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля предполагает разработку авторской дидактической системы методов и приемов

Представим схематично разработанную нами эрратологическую модель формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции (уровень В2) курсантов-иностранцев инженерно-технического профиля (рис. 1).

ВЫВОДЫ

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам.

Эрратологическая модель обучения сложному предложению отвечает требованиями основного регламентирующего документа (профессионального модуля), по которому осуществляется учебный процесс в военно-техническом вузе. В рамках разработанной нами модели обучения используются основные дидактические методы и приемы, реализующие цели обучения русскому языку.

Разработанная концептуальная авторская педагогическая модель обучения, получившая название «эрратологическая модель», основана на девятиступенчатой системе анализа ошибок. Следует отметить, что все стадии анализа ошибок взаимосвязаны, однако важно учитывать, что в конкретной учебной деятельности могут функционировать не все ступени – для некоторых студентов в этом нет необходимости: уровень владения русским языком у них достаточно высокий, поэтому им не требуется прохождения всех этапов. В этом случае студентом выполняются ключевые универсальные учебные дейст-

вия – проанализировать ошибку, устранить ее и выполнить задания на употребление тех сложных структур, в которых проявляется отклонение.

Учебный процесс, основанный на эрратологии, не только развивает грамматические компетенции, но и формирует учебно-познавательные, коммуникативные, профессиональные навыки. Особо подчеркивается основное достоинство эрратологической модели – в процессе обучения иноязычному общению снимается языковой барьер, пропадает страх допустить ошибку, поскольку сама эрратологическая методика предполагает работу именно с ошибками, предметом анализа выступают нарушения, на их основе осуществляется речевая деятельность. Другими словами, наш подход решает одну из главных проблем методики, которая возникает при обучении новому языку – непосредственно снимает не только языковой, но и психологический барьеры.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о следующих достоинствах эрратологической модели обучения:

а) студенты, вовлекаясь в учебную деятельность, проявляют интерес к процессу деятельности, основанному на анализе ошибок. Благодаря этому у студентов формируется мотивация к изучению нового языка, развиваются его индивидуальные учебные способности;

б) учебный процесс, основанный на эрратологической модели, способствует созданию благоприятной обстановки на уроке, что позволяет реализовать на практике основные принципы лингводидактики, а также влечет за собой увеличение прочности знаний, поскольку стадиальность обучения, поэтапность внедрения новых технологий, которые предполагает наша система работы, позволяют добиться устойчивых грамматических и профессиональных умений;

в) преподаватель выступает в учебном процессе как направляющий деятельность обучающегося в нужное русло, открывающий «новый путь» к получению знаний. Он создает такие условия обучения, при которых студенты, анализируя «отрицательный материал» на уроке, самостоятельно добывают знания, демонстрируют активную познавательную деятельность. Получив нужные инструкции от преподавателя, устойчивые знания, студент получает возможность самостоятельного поиска нужного инструментария для дальнейшего формирования своего навыка в изучаемой области (учебно-предметной). Выступая как активный участник учебного процесса, студент, стремясь к личностному результату, непринужденно приобретает профессионально-значимые знания;

г) обучение языку специальности на уроке, согласно нашему подходу, определяется как совместная деятельность, продуктивная речевая стратегия сотрудничества между преподавателем и студентом, благодаря чему осуществляется процесс овладения новыми грамматическими правилами, инструкциями, которые затем позволяют создать правильное речевое высказывание;

д) эрратологический подход, безусловно, ставит перед преподавателем и студентом новые задачи, ранее не используемые на уроках русского языка. Это служит большим стимулом для формирования не только языкового, но и предметного потенциала, поскольку предлагаемая нами методика основана на профессиональном материале, содержит сложные структуры, характерные для языка профильных дисциплин.

Особое внимание при эрратологическом подходе уделяется активной совместной деятельности студентов, так как процесс анализа ошибок часто осуществляется в коллективной форме: вовлекаясь в деятельность, студенты вынуждены следовать не только к своему собственному результату, а к общим показателям работы в целом.

Список источников

1. *Бриллюэн Л.* Научная неопределенность и информация. М.: Мир, 1966. 272 с. https://elibrary.ru/qjpylt
2. *Kepler J.* The six-cornered snowflake. Oxford: Clarendon Press, 1966.
3. *Corder S.P.* The significance of learners' errors // Error Analysis. 1984. Vol. 5. № 4. С. 161-169.
4. *Richards J.* A non-contrastive approach to error analysis // Paper given at the TESOL convention. San-Francisco, 1970.
5. *Laleko O.* What is difficult about grammatical gender? Evidence from heritage Russian // Journal of Language Contact. 2018. № 11 (2). P. 233-267.
6. *Lemmerth N., Hopp H.* Gender processing in simultaneous and successive bilingual children: Cross-linguistic lexical and syntactic influences // Language Acquisition. 2019. Vol. 26. № 1. P. 21-45.
7. *Laleko O., Dubinina I.* Word order production in heritage Russian: Perspectives from linguistics and pedagogy // Connecting Across Languages and Cultures: A Heritage Language. Festschrift in Honor of Olga Kagan. Bloomington, Slavica Publishers, 2018. P. 191-215.
8. *Коуровский А.В.* Эрратологический аспект перевода зоонимов с английского языка на русский язык (не примере научных текстов по биологии) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 10 (138). С. 148-152. https://elibrary.ru/rsxont
9. *Лутцева М.В.* Роль эрратологии в формировании языковой компетенции студента-экономиста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 25-29. https://elibrary.ru/stdbzx
10. *Какзанова Е.М.* Эрратология в переводе научного текста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 21-24. https://elibrary.ru/stdbzn
11. *Щелокова А.А.* Эрратология как общая теория ошибок // Социо- и психолингвистические исследования. 2020. № 8. С. 168-172. https://elibrary.ru/stccvn
12. *Ковальчук Е.А.* Квантитативно-системный подход к оценке качества перевода // Древняя и Новая Романия. 2015. № 16. С. 507-523. https://elibrary.ru/item.asp?id=25601814
13. *Гу Цзюньлин, Хуан Чжунлянь.* Система классификации переводческих ошибок // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2016. № 3. С. 26-40. https://elibrary.ru/xsuacb
14. *Искандари М.* Эрратологический аспект перевода с персидского языка на русский язык // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 2. С. 102-110. https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-2-102-110, https://elibrary.ru/jsfykj
15. *Краснопеева Е.С.* О месте понятия «переводческие универсалии» в исследованиях переводного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 27 (382). С. 108-113. https://elibrary.ru/vmbemj
16. *Пушкина А.В.* Эрратологический аспект в процессе обучения переводу // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2013. № 2. С. 73-75. https://elibrary.ru/qbwsmp
17. *Шевнин А.Б.* Эрратология и межъязыковая коммуникация // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2004. № 2. С. 36-44. https://elibrary.ru/pjdjwl
18. *Яковлев А.А.* К вопросу об эрратологии в переводе // Lingua mobilis. 2010. № 5 (24). С. 111-116. https://elibrary.ru/mszkjz
19. *Цховребов А.С.* Эрратологический подход к обучению сложным предложениям в иностранной аудитории // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 709-722. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723, https://elibrary.ru/lujimu
20. *Коврижкина Д.Г., Московкин Л.В.* Лексические особенности русской речи билингвов в Германии и монолингвов в России: экспериментальное исследование // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 278-292. https://elibrary.ru/sqrqsw
21. *Цховребов А.С., Шамонина Г.Н.* Сложное предложение в русской речи билингвов и монолингвов: анализ отклонений от нормы // Русистика. 2023. Т. 21. № 3. С. 293-305. https://elibrary.ru/sxvyoh
22. *Магомедова Т.И.* Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия. Махачкала: ДГУ, 2009. 232 с. https://elibrary.ru/quibyz

References

1. Brillyuehn L. (1966). *Nauchnaya neopredelennost' i informatsiya.* Moscow, Mir Publ., 272 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qjpylt
2. Kepler J. (1966). *The six-cornered snowflake*. Oxford, Clarendon Press, 150 p.
3. Corder S.P. (1984). The significance of learners' errors. *Error Analysis*, vol. 5, no. 4, pp. 161-169.
4. Richards J. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. *Paper given at the TESOL convention*. San-Francisco.
5. Laleko O. (2018). What is difficult about grammatical gender? *Evidence from Heritage Russian. Journal of Language Contact*, no. 11 (2), pp. 233-267.
6. Lemmerth N., Hopp H. (2019). Gender processing in simultaneous and successive bilingual children. *Cross-Linguistic Lexical and Syntactic Influences. Language Acquisition*, vol. 26, no. 1, pp. 21-45.
7. Laleko O., Dubinina I. (2018). Word order production in heritage Russian: Perspectives from linguistics and pedagogy. *Connecting Across Languages and Cultures: A Heritage Language. Festschrift in Honor of Olga Kagan*. Bloomington, Slavica Publ., pp. 191-215.
8. Kourovskii A.V. (2013). The erratologic aspect of the translation of zoonyms from english into Russian (data: scientific biological texts). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 10 (138), pp. 148-152. (In Russ.) https://elibrary.ru/rsxont
9. Luttseva M.V. (2014). Role of erratology in the development of economics student's language competence. *Perevod i Sopostavitel'naya Lingvistika*, no. 10, pp. 25-29. (In Russ.) https://elibrary.ru/stdbzx
10. Kakzanova E.M. (2014). Erratology in translation of a science text. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika*, no 10, pp. 21-24. (In Russ.) https://elibrary.ru/stdbzn
11. Shchelokova A.A. (2020). Erratology as general theory of errors. *Sotsio- i psikholingvisticheskie issledovaniya*, no. 8, pp. 168-172. (In Russ.) https://elibrary.ru/stccvn
12. Koval'chuk E.A. (2015). A systemic quantitative approach to the translation quality assessment. *Drevnyaya i Novaya Romaniya*, no. 16, pp. 507-523. (In Russ.) https://elibrary.ru/vogjbn
13. Gu Tszyun'lin, Khuan Chzhunlyan' (2016). Study into classifications of translation mistakes. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda = Moscow University Translation Studies Bulletin*, no. 3, pp. 26-40. (In Russ.) https://elibrary.ru/xsuacb
14. Iskandari M. (2023). Erratological aspect of translation from Persian into Russian at the middle stage of teaching the Russian language to Persian-speaking students. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 2, pp. 102-110. https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-2-102-110, https://elibrary.ru/jsfykj
15. Krasnopeeva E.S. (2015). On the place of translation universals concept in translated discourse research. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 27 (382), pp. 108-113. (In Russ.) https://elibrary.ru/vmbemj
16. Pushkina A.V. (2013). Error analysis in the process of interpretation training. *Vestnik RUDN. Seriya «Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'» = RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, no. 2, pp. 73-75. (In Russ.) https://elibrary.ru/qbwsmp
17. Shevnin A.B. (2004). Erratology and interlingual communication. *Vestnik VGU. Seriya «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya» = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 36-44. (In Russ.) https://elibrary.ru/pjdjwl
18. Yakovlev A.A. (2010). K voprosu ob ehrratologii v perevode. *Lingua Mobilis*, no. 5 (24), pp. 111-116. (In Russ.) https://elibrary.ru/mszkjz
19. Tskhovrebov A.S. (2024). Theory and methods of teaching Russian as a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 709-722. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723, https://elibrary.ru/lujimu
20. Kovrizhkina D.G., Moskovkin L.V. (2023). Lexical features of Russian speech of bilinguals in Germany and monolinguals in Russia: an experimental study. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 21, no. 3, pp. 278-292. (In Russ.) https://elibrary.ru/sqrqsw

21. Tskhovrebov A.S., Shamonina G.N. (2023). Syntactic features of Russian speech of two generations of bilinguals and monolinguals: a complex sentence. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 21, no. 3, pp. 293-305. (In Russ.) https://elibrary.ru/sxvyoh
22. Magomedova T.I. (2009). *Russkoyazychnaya professional'naya kommunikativnaya kompetentsiya studentov yuridicheskogo profilya: model' i tekhnologiya formirovaniya v usloviyakh poliyazychiya*. Makhachkala, DGU Publ., 232 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/quibyz

Информация об авторе

Цховребов Алан Солтанович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-5199-1460
alanec1985@mail.ru

Поступила в редакцию 20.03.2024
Одобрена после рецензирования 15.05.2024
Принята к публикации 29.05.2024

Information about the author

Alan S. Tskhovrebov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It Department, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-5199-1460
alanec1985@mail.ru

Received 20.03.2024
Approved 15.05.2024
Accepted 29.05.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научная статья
УДК 378
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1353-1361

Особенности формирования экранной коммуникативной личности педагога высшей школы

Алла Михайловна Шестерина*, Ольга Юрьевна Копылова
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
*Адрес для переписки: shesterina8@gmail.com

Актуальность. Развитие аудиовизуальных каналов коммуникации в области педагогики высшей школы делает актуальным вопрос о формировании эффективного экранного имиджа преподавателя и ученого. Выстраивание коммуникативной личности по экранным канонам становится особенно значимым в сфере осуществления дистанционной педагогической деятельности. Настоящее исследование имеет целью выявление наиболее значимых параметров экранной коммуникативной личности педагога.

Материалы и методы. На основе анализа проекта «Открытое образование» МГУ им. М.В. Ломоносова конкретизированы константные компоненты коммуникативной личности, транслируемые педагогами высшей школы и обеспечивающие эффективность коммуникации со слушателями курса. Материал исследования – аудиовизуальный контент 1540 программ проекта. Хронологические рамки исследования – 2023–2024 гг. Для достижения поставленной цели исследования применяются сравнительно-типологический и текстологический методы, а также метод анализа контента.

Результаты исследования. Установлено, что к константным параметрам экранной коммуникативной личности педагога высшей школы можно отнести качества, формирующие статус эксперта, а именно: использование стандартных для преподавателя вуза дресс-кодов, точное соответствие содержания речи заявленной тематике, доминирование научного стиля, выраженная паузация, богатое интонирование, умеренная мимика и жестикуляция. К вариативным привлекательным параметрам можно отнести качества, соотносящиеся к особенностям сетевой коммуникации: интимизацию общения, персонификацию, персонализацию, игрореализацию, философское чувство юмора. К качествам, отличающим коммуникативную личность педагога высшей школы на экране от той же личности в аудитории, можно отнести сокращение частотности проявления менторского тона и отсутствие элементов назидательности.

Выводы. Установлено, что эффективное моделирование экранной коммуникативной личности опирается как на константные, так и на вариативные параметры. Первые позволяют педагогу сформировать ощущение экспертности и соответствия статусу преподавателя вуза, а вторые индивидуализируют процесс обучения.

Ключевые слова: экранная коммуникативная личность, экранный имидж, дистанционное образование, образ педагога высшей школы

© Шестерина А.М., Копылова О.Ю., 2024

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Шестерина А.М. – концепция исследования, разработка дизайна исследования, анализ и структурирование терминологии, обработка материала, обработка результатов исследования, написание части текста статьи. Копылова О.Ю. – набор первичного материала, поиск и анализ литературы, работа с литературными источниками, обобщение опыта исследователей, участие в статистической обработке результатов исследования, написание части текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Шестерина А.М., Копылова О.Ю.* Особенности формирования экранной коммуникативной личности педагога высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1353-1361. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1353-1361

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1353-1361

Features of the formation of the on-screen communicative personality of a higher school teacher

Alla M. Shesterina *, Olga Y. Kopylova
Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
*Corresponding author: shesterina8@gmail.com

Importance. The development of audiovisual communication channels in the field of higher education pedagogy makes the issue of forming an effective on-screen image of a teacher and scientist relevant. Building a communicative personality according to screen canons becomes especially significant in the field of distance teaching activities. This study aims to identify the most significant parameters of a teacher's on-screen communicative personality.
Materials and Methods. Based on the analysis of the "Open Education" project of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, the constant components of a communicative personality transmitted by higher education teachers and ensuring the effectiveness of communication with course students are specified. The research material is audiovisual content of 1540 project programs. The study's chronological scope is 2023-2024. To achieve the research goals, comparative typological and textological methods, as well as the method of content analysis, are used.
Results and Discussion. It is established that the on-screen communicative personality of a higher school teacher's constant parameters include qualities that develop the status of an expert, namely: the use of dress code standards for a university teacher, exact correspondence of the content of the speech to the stated topic, dominance of the scientific style, pronounced pausing, rich intonation, moderate facial expressions and gestures. Variable attractive parameters include qualities that correlate with the characteristics of network communication: intimate communication, personification, personalisation, game implementation, and a philosophical sense of humour. The qualities that distinguish the communicative personality of a higher school teacher on the screen from the same personality in the audience include a reduction in the frequency of manifestations of the mentoring tone and the absence of edifying elements.

Conclusion. The study establishes that effective modelling of an on-screen communicative personality is based on both constant and variable parameters. The former allow the teacher to develop a sense of expertise and compliance with the status of a university teacher, while the latter individualise the learning process.

Keywords: screen communicative personality, screen image, distance education, image of a higher school teacher

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

Authors' contribution: Shesterina A.M. – study conception, study design development, terminology analysis and structure, material processing, research results processing, part of manuscript text drafting. Kopylova O.Yu. – source material acquisition, literature search and analysis, work with literature references, synthesis of researches experience, participating in statistical research results processing, part of manuscript text drafting.

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

For citation: Shesterina, A.M., & Kopylova, O.Yu. (2024). Features of the formation of the on-screen communicative personality of a higher school teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1353-1361. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1353-1361

АКТУАЛЬНОСТЬ

Активное развитие дистанционных образовательных практик, отмечаемое, в частности, такими исследователями, как Ю.О. Герасимова, П.Р. Уртенова, А.В. Кулиева [1], Д.И. Гриц, А.М. Брудкова [2], в сочетании с технологиями традиционного обучения оценивается современными учеными преимущественно как перспективное. Так, фиксируя переход к онлайн-обучению, К.А. Баранников, Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун, О.Н. Алканова, А.Е. Байзаров [3], А.Э. Корчак, Т.Е. Хавенсон [4] хотя и ставят под вопрос качество образовательного процесса, опирающегося на дистанционные практики, тем не менее, подчеркивают неизбежность интеграции офлайн- и онлайн-форматов обучения. Исследователи же, изучающие современные технологии, видят в их привлечении значительный потенциал. К примеру, раскрывая возможности использования технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере, ученые А.В. Прохоров [5; 6], П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, М.Н. Евстигнеев, О.Г. Поляков, И.А. Евстигнеева, Д.О. Сорокин [7] предлагают скрупулезный и значимый анализ процессов внедрения новых технологий в систему высшего образования, а исследователи В.В. Вихман и М.В. Ромм и вовсе подвергают критическому осмыслению процесс замены реального преподавателя «цифровым двойником» [8].

Параллельно с этим мы наблюдаем тенденцию к визуализации медиапотребления, которая отмечается такими авторами, как Е.Л. Вартанова [9], Е.А. Зверева, В.И. Сапунов, О.В. Пинчук [10], М.Н. Ким, О.А. Глущенко, Е.М. Пак [11] и подтверждаются данными социологических исследований[1].

Вышесказанное делает актуальным вопрос о повышении эффективности репрезентации видеолекций в системе образования вообще и высшего образования в частности. Трансформация же информационного поведения слушателей под влиянием особенностей современного сетевого пространства, которую доказывают исследования таких авторов, как М.М. Друкер [12], А.Г. Качкаева и А.С. Шомова[2], приводит нас к пониманию того, что стандартная хроникальная видеосъемка традиционных лекционных форматов не может быть позитивно воспринята пользователем и нуждается в корректировке от-

[1] Аудитория медиа // Mediascope. 2021. URL: https://mediascope.net/upload/iblock/cd5/Adindex%20City%20Conference%202021%20Mediascope.pdf (дата обращения: 05.07.2024).

[2] *Качкаева А.Г., Шомова С.А.* Мультимедийная журналистика. М.: Высш. шк. экономики, 2017. 413 с.

носительно специфики контента, сформированной интернет-пространством.

Особенно отчетливо это проявляется в процессе формирования экранного имиджа человека, транслирующего информацию в сетевой среде. Очевидно, что последний по многим критериям отличается от имиджа преподавателя высшей школы и нуждается в корректировке. Однако подобная корректировка не может сопровождаться значительными рисками для профессионала, сопряженными с потребностью балансировать между социальной ролью педагога и образом популярного автора видеоконтента, закрепленным многочисленными видеопроизведениями блогеров и, шире, публикаторов. Все вышесказанное делает актуальным вопрос о выявлении тех качеств коммуникативной экранной личности, которые позволят современным лекторам найти эффективный подход к самопрезентации на экране, не утратив интереса зрителя, но и не снизив планку качества образовательного продукта.

Важно отметить, что степень изученности вопроса невелика. С одной стороны, существует немало исследований, направленных на изучение имиджа вообще. Здесь, прежде всего, стоит отметить работы таких авторов, как И.А. Федоров [13], В.М. Шепель[3]. Об особенностях виртуального имиджа рассуждают С.В. Куликов, В.И. Курбатов, О.М. Папа [14], У. Янг, И. Левис, Дж. Ньюмарч [15]. Также можно отметить интересные работы, обращенные к анализу процесса формирования имиджа педагога. Однако нам не удалось обнаружить работы, направленные на анализ коммуникативной личности педагога в формате дистанционных практик. Настоящее исследование имеет целью выявить ключевые параметры экранной коммуникативной личности преподавателя, которые обеспечат эффективность дистанционных практик в аудиовизуальном формате.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование осуществляется на материале анализа проекта «Открытое образование» МГУ им. М.В. Ломоносова – одного из наиболее успешных проектов в области дистанционного образования, в основу которого положены видеолекции ведущих педагогов университета. Конкурентоспособность проекта подкрепляется тем, что еще на стадии заявки курсы проходят серьезнейшую экспертизу и затем создаются на высоком профессиональном уровне. Ряд имиджевых параметров устанавливается организаторами проекта и предъявляется лекторам в качестве обязательных (дресс-код, ton of voice). Постоянно осуществляется анализ реакции слушателей курсов на рекомендуемый видеоконтент. Последнее позволяет установить константные компоненты коммуникативной личности, транслируемые педагогами высшей школы и обеспечивающие эффективность коммуникации со слушателями курса. Эмпирическую базу исследования составляют видеолекции, включенные в 1540 программ проекта. Хронологические рамки исследования – 2023–2024 гг. Для достижения поставленных целей исследования применяются сравнительно-типологический и текстологический методы, а также метод компаративного анализа контента и дискурс-анализ. В основу анализа положена разработанная Г.Н. Беспамятновой коммуникативная модель экранной личности, которая прошла предварительную апробацию во многих исследованиях отечественных ученых[4]. Под коммуникативной экранной личностью мы, вслед за автором модели, понимаем комбинацию компонентов личности человека, которые актуализируются им в целях повышения эффективности дистанционной аудиовизуальной коммуникации. Транслируемые авторами проекта «Открытое образование» экранные образы анализируются с точки зрения особенностей проявления этих компонентов.

[3] *Шепель В.М.* Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Народное образование, 2002. 576 с.

[4] *Беспамятнова Г.Н.* Имидж телевизионного ведущего. Воронеж: Ф-т журналистики ВГУ, 2008. 74 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коммуникативная личность педагога и в офлайн-коммуникации, и в случае чтения видеолекций включает факторы содержательности речевого сообщения, текстоформирующие факторы, факторы, отражающие степень нормированности индивидуального стиля коммуникатора, модально-апеллятивные факторы, паралингвистические параметры и невербальные параметры. Рассмотрим особенности проявления этих параметров в системе экранной коммуникации педагога подробнее.

Факторы содержательности речевого общения. К ним мы можем отнести тематический диапазон речевого сообщения, познавательную ценность сообщения для зрителя, количество воспринимаемой зрителем информации. Компаративный анализ этих факторов позволяет утверждать, что в случае видеопрезентации (в сопоставлении с офлайн-лекцией) тематический диапазон педагога конкретизируется, становится более точным. Мутация темы, лирические отступления, необоснованные темой элементы практически отсутствуют (обнаружены в 1,8 % видеолекций). Познавательная ценность сообщения повышается за счет компрессии текста и вывода части информации в видеоряд произведения. Оба этих параметра – следование теме и предельная концентрированность фактов, образов и нормативов в тексте, – формируются как на этапе написания сценария, так и на этапе монтажа (ряд видеолекций позволил обнаружить склейки, свидетельствующие о том, что неуместные фрагменты были устранены уже на этапе постпродакшна). Такой подход во многом определяется информационными привычками аудитории, которая привыкла в сетевой коммуникации получать утилитарную информацию в концентрированной форме и даже просматривать ее в ускоренном темпе.

Другое дело – количество воспринимаемой зрителем информации. Комментарии слушателей курсов позволяют утверждать, что не всегда зрителю удается уловить и запомнить всю переданную ему информацию. В 4 % случаев слушатели курсов обращались к разработчикам с вопросом о том, где им найди информацию для прохождения итогового тестирования, несмотря на то, что она содержалась в видеолекции. Последнее свидетельствует о частом формировании барьера перегрузки в случае чрезмерной концентрации сведений в сообщении.

Текстоформирующие факторы играют важную роль в формировании образа эксперта, поскольку передают сообщение не только об осведомленности лектора, но и о его способности структурировать информацию. К этой группе факторов относят кульминационную структуру, доказательность тезисов, акцентирование смысла и компактность подачи информации в речевом сообщении.

Первый фактор демонстрирует отличие экранной коммуникации от офлайн-модели. В проанализированных видео сообщения имеют, как правило, кульминационную структуру: автор выносит в начало повествования наиболее интересные и значимые сведения (69 % лекций). Подобный подход явно соотносится с традициями, сформированными видеоблогингом, где блогер стремится захватить внимание аудитории на первых секундах просмотра. Конкурентный характер сетевой среды и склонность к скроллингу как к ключевой стратегии медиапотребления в Интернете формирует такого рода потребность. И, несмотря на то, что у лектора нет оснований испытывать конкуренцию, подобную той, что развивается в блогосфере, он копирует наиболее распространенную модель текстопостроения.

Что касается доказательности тезисов и акцентирования смысла, то они находятся на уровне, сопоставимом с офлайн-коммуникацией: авторы стремятся быть убедительными и понятными аудитории. А вот компактность подачи информации сочетается с обилием элементов инфотеймента. Потребность в концентрации, зафиксированная нами выше, тем не менее, сочетается с пониманием того, что современная аудитория склонна к игрореализации. Сочетание обучающих и игро-

вых компонентов (едьютеймента) в сетевой среде очевидно (74 % лекций).

Факторы, отражающие степень нормированности индивидуального стиля коммуникатора. Часть из них сформирована в ходе жизнедеятельности лектора (объем словарного запаса, функционально-стилистическая доминанта, стилевая отнесенность речи, образность речи), а часть продиктована спецификой экранной коммуникации. Так, например, можно зафиксировать высокий уровень стереотипизированности речи и высокую степень подготовленности речевого сообщения, что объясняется стремлением быть предельно корректным в ситуации видеофиксации. С этим же связана доминанта орфоэпической нормативности и отсутствие речевых ошибок. Все это в комплексе определяется и подготовкой лектора на уровне разработки сценария, возможностью делать дубли при записи лекции и использованием простейших монтажных решений, обеспечивающих безупречность вербального ряда сообщения.

Модально-апеллятивные факторы отражают влияние сетевой коммуникации в чрезвычайно высокой степени. Так, например, у всех лекторов можно наблюдать высокий уровень экспрессивности речи, мотивированный стремлением «достучаться» до аудитории по ту сторону экрана. Также в 91 % лекций мы фиксируем наличие подтекста, который позволяет коммуникатору сократить дистанцию общения и сформировать своего рода комьюнити близких по складу мышления людей.

К особенностям модально-апеллятивных факторов можно отнести и персональную адресованность речи (лекторы часто обращаются не к группе слушателей, а к одному конкретному зрителю), а также доминанту позитивного эмоционального воздействия на зрителя (отрицательные факты либо комментируются, либо противопоставляются положительным).

Паралингвистические параметры также трансформируются сопоставительно с офлайн-коммуникацией. Так, например, меняются характеристики голоса: основной тон становится выше, громкость регулируется на этапе монтажа, диапазон громкости расширяется, что объясняется отсутствием необходимости говорить громко на аудиторию и возможностью играть громкостью (вплоть до перехода на шепот).

Как правило, меняется паузация. Это особенно заметно в ситуации, когда текст начитывается по телесуфлеру. В этом случае паузы диктуются пунктуацией и играют преимущественно структурирующую роль, тогда как при импровизированной речи они могут выполнять иные функции (смыслопроявляющую, акцентирующую, статусную и т. д.).

Неизменными по отношению к традиционной коммуникации остаются отчетливость и манера речи, а также тональность общения. Лекторы популярных курсов, как правило, демонстрируют доброжелательность, спокойствие и отличную дикцию.

Невербальные параметры. К ним относят внешность, личное обаяние, телегеничность, поведение перед камерой, наличие вкуса (в одежде, гриме, аксессуарах), мимику и пантомимику. Важно подчеркнуть, что в реализации этих факторов наиболее успешны лекторы, которые в целом соответствуют прототипическому образу педагога и ученого, но имеют незначительные отклонения. Так, аудитория предпочитает доминирование стиля бэзик в одежде, но при этом доброжелательно относится и к проявлениям каузального стиля. Положительно оценивается сдержанность в мимических и пантомимических проявлениях. И, наряду с этим, высоко оценивается телегеничность и уверенное поведение перед камерой.

Проксемика. Организация пространства в подобного рода курсах должна строго соответствовать тематике лекций. Чаще всего пространство выполняет функцию экрана, на котором демонстрируется дополнительная информация (презентации, таблицы, иллюстрации и т. п.). Появление необоснованных элементов на экране воспринимается аудиторией негативно и снижает уровень экспертности лектора.

Вместе с тем едва ли не на всех уровнях формирования экранной коммуникативной личности аудитория позитивно реагирует на элементы геймификации, что представляется нам неслучайным. Исследования таких авторов, как М.В. Басова, В.Е. Беленко [16], Е.А. Салихова [17] демонстрируют значимость игровых элементов при потреблении информации молодежью вообще и в образовательном процессе в частности. Наше исследование подтверждает эти наблюдения на уровне осуществления дистанционного обучения.

ВЫВОДЫ

Изучение значительного объема видеолекций в рамках проекта «Открытое образование» и анализ реакции слушателей на коммуникативную личность лектора, представленную на экране, позволяет говорить о том, что, независимо от тематики сообщения, аудитория положительно воспринимает качества, формирующие статус эксперта: использование стандартных для преподавателя вуза дресс-кодов, точное соответствие содержания речи заявленной тематике, доминирование научного стиля, выраженную паузацию, умеренную мимику и жестикуляцию. Положительно оцениваются качества, соотносящиеся с особенностями сетевой коммуникации: интимизация общения, персонификация, геймификация, философское чувство юмора, уверенное самопредъявление на экране, демонстрация установки на поддержание контакта со зрителем, выраженные волевые качества, профессиональная компетентность. К качествам, отличающим коммуникативную личность педагога высшей школы на экране от той же личности в аудитории, можно отнести сокращение частотности проявления менторского тона и отсутствие элементов назидательности, а также богатое интонирование.

В целом можно утверждать, что в более полном объеме демонстрируются эти качества, тем более удачным будет экранная коммуникативная личность педагога и более успешной коммуникация в целом. Владение ими является одной из важных компетенций современного преподавателя и составляет основу его коммуникативной личности.

Список источников

1. *Герасимова Ю.О., Уртенова П.Р., Кулиева А.В.* Вовлеченность в онлайн-обучение через призму образовательного опыта взрослых // Вопросы образования. 2023. № 4. С. 85-111. https://doi.org/10.17323/vo-2023-16315, https://elibrary.ru/lnllsr
2. *Гриц Д.И., Брудкова А.М.* Образование для взрослых: как устроен ландшафт онлайн-магистратуры в сфере IT в России // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 6. С. 143-163. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-143-163, https://elibrary.ru/gctjwa
3. *Баранников К.А., Ананин Д.П., Стрикун Н.Г., Алканова О.Н., Байзаров А.Е.* Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 33-69. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69, https://elibrary.ru/sbpthd
4. *Корчак А.Э., Хавенсон Т.Е.* Понятие «качество» в высшем образовании: от офлайн- к онлайн-формату // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 9-27. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-143-163, https://elibrary.ru/gctjwa
5. *Прохоров А.В.* Медиасреда университета в условиях современных вызовов в сфере высшего образования // Динамика медиасистем. 2022. Т. 2. С. 84-90. https://elibrary.ru/bokmds
6. *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
7. *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

8. *Вихман В.В., Ромм М.В.* «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 22-32. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32, https://elibrary.ru/fodzsg
9. *Вартанова Е.Л.* К вопросу о последствиях цифровой трансформации медиасреды // Меди@льманах. 2022. № 2 (109). С. 8-14. https://doi.org/10.30547/mediaalmanah.2.2022.814, https://elibrary.ru/yrzxdz
10. *Зверева Е.А., Сапунов В.И., Пинчук О.В., Шестерина А.М.* Особенности функционирования современных аудиовизуальных медиа. Воронеж: Кварта, 2018. 258 с. https://elibrary.ru/vpbnyi
11. *Ким М.Н., Глущенко О.А., Пак Е.М.* Конвергентная журналистика: основные векторы развития и перспективы // Вопросы теории и практики журналистики. 2023. Т. 12. № 3. С. 399-417. https://doi.org/10.17150/2308-6203.2023.12(3).399-417, https://elibrary.ru/uxwsmq
12. *Друкер М.М.* Медиапотребление современных подростков в условиях цифровой среды (на материале опроса старших школьников Калининградской области) // Знак. Проблемное поле медиаобразования. 2020. № 1 (35). С. 15-224. https://elibrary.ru/avptdf
13. *Федоров И.А.* Имидж и личность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 1998. № 4 (12). С. 17-25. https://elibrary.ru/nuussp
14. *Куликов С.В., Курбатов В.И., Папа О.М.* Виртуальная идентичность в формате самоконструирования: информационные ресурсы и информационная субъектность // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 2. С. 60-67. https://doi.org/10.23672/x3780-1235-1427-e, https://elibrary.ru/xlqont
15. *Yang Y., Lewis E., Newmarch J.* Profile-Based Digital Identity Management – a Better Way to Combat Fraud. B Proceedings of 2010 IEEE // International Symposium on Technology and Society. Wollongong, 2020. P. 260-267. https://doi.org/10.1109/ISTAS.2010.5514629, https://elibrary.ru/ocfold
16. *Басова М.В., Беленко В.Е.* Геймифицированные практики современных СМИ // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2017. Т. 16. № 6. С. 41-52. https://elibrary.ru/ynbqmd
17. *Салихова Е.А.* Игровой контент в медиапотреблении «учащейся молодежи»: результаты опроса // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2023. № 83. С. 257-278. https://doi.org/10.17223/19986645/83/13, https://elibrary.ru/rbjade

References

1. Gerasimova Yu.O., Urtenova P.R., Kulieva A.V. (2023). Engagement in online learning through the lens of adults' learning experience. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, no. 4, pp. 85-111. (In Russ.) https://doi.org/10.17323/vo-2023-16315, https://elibrary.ru/lnllsr
2. Grits D.I., Brudkova A.M. (2024). Education for adults. Landscape of the online it master's programs in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 6, pp. 143-163. (In Russ.) https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-143-163, https://elibrary.ru/gctjwa
3. Barannikov K.A., Ananin D.P., Strikun N.G., Alkanova O.N., Baizarov A.E. (2023). Hybrid learning: Russian and international practice. *Voprosy obrazovaniya = Higher Education in Russia*, no. 2, pp. 33-69. (In Russ.) https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69, https://elibrary.ru/sbpthd
4. Korchak A.E., Khavenson T.E. (2024). Concept of "quality" in higher education: from offline to online mode. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 1, pp. 9-27. (In Russ.) https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-143-163, https://elibrary.ru/gctjwa
5. Prokhorov A.V. (2022). Media environment of the university in conditions of modern challenges in the field of higher education. *Dinamika mediasistem = Dynamics of Media Systems*, vol. 2, pp. 84-90. (In Russ.) https://elibrary.ru/bokmds
6. 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
7. 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 preservice 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

8. Vikhman V.V., Romm M.V. (2021). “Digital twins” in education: prospects and reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 2, pp. 22-32. (In Russ.) https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32, https://elibrary.ru/fodzsg
9. Vartanova E.L. (2022). On the consequences of digital transformation of media system. *Medi@l'manakh = MediaAlmanah*, no. 2 (109), pp. 8-14. (In Russ.) https://doi.org/10.30547/mediaalmanah.2.2022.814, https://elibrary.ru/yrzxdz
10. Zvereva E.A., Sapunov V.I., Pinchuk O.V., Shesterina A.M. (2018). *Features of Functioning of Modern Audiovisual Media*. Voronezh, Kvarta Publ., 258 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/vpbnyi
11. Kim M.N., Glushchenko O.A., Pak E.M. (2023). Convergent journalism: the main vectors of development and prospects. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki = Theoretical and Practical Issues of Journalism*, vol. 12, no. 3, pp. 399-417. (In Russ.) https://doi.org/10.17150/2308-6203.2023.12(3).399-417, https://elibrary.ru/uxwsmq
12. Druker M.M. (2020). Media preferences of teenagers in the digital environment (based on a survey of secondary school students in the Kaliningrad region). *Znak. Problemnoe pole mediaobrazovaniya = Sign: Problematic Field in Mediaeducation*, no. 1 (35), pp. 15-224. (In Russ.) https://elibrary.ru/avptdf
13. Fedorov I.A. (1998). Image and personality. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, no. 4 (12), pp. 17-25. (In Russ.) https://elibrary.ru/nuussp
14. Kulikov S.V., Kurbatov V.I., Papa O.M. (2022). Virtual identity in the format of self-construction: information resources and information subjectivity. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, no. 2, pp. 60-67. (In Russ.) https://doi.org/10.23672/x3780-1235-1427-e, https://elibrary.ru/xlqont
15. Yang Y., Lewis E., Newmarch J. (2020). Profile-based digital identity management – a better way to combat fraud. V Proceedings of 2010 IEEE. *International Symposium on Technology and Society*, Wollongong, pp. 260-267. https://doi.org/10.1109/ISTAS.2010.5514629, https://elibrary.ru/ocfold
16. Basova M.V., Belenko V.E. (2017). Gamified practices of contemporary media. *Vestnik NGU. Seriya: istoriya, filologiya = Vestnik NSU. Series: History and Philology*, vol. 16, no. 6, pp. 41-52. (In Russ.) https://elibrary.ru/ynbqmd
17. Salikhova E.A. (2023). Game content in the media consumption by studying youth: survey results. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. = Tomsk State University Journal of Philology*, no. 83, pp. 257-278. (In Russ.) https://doi.org/10.17223/19986645/83/13, https://elibrary.ru/rbjade

Информация об авторах

Шестерина Алла Михайловна, доктор филологических наук, профессор, профессор Высшей школы (факультета) телевидения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-7270-2376
ScopusID: 57243108400
shesterina8@gmail.com

Копылова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы (факультета) телевидения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0002-3018-4907
o_u_kopylova@mail.ru

Поступила в редакцию 19.08.2024
Одобрена после рецензирования 08.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Alla M. Shesterina, Dr. Sci. (Philology), Professor, Professor of the Higher School (Faculty) of Television, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-7270-2376
ScopusID: 57243108400
shesterina8@gmail.com

Olga Y. Kopylova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of the Higher School (Faculty) of Television, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0002-3018-4907
o_u_kopylova@mail.ru

Received 19.08.2024
Approved 08.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 378
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1362-1378

Сущность и педагогический базис формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов

Марина Сергеевна Чванова[1], **Ирина Александровна Киселева**[2]*
[1]ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»
125993, Российская Федерация, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4
[2]ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: irinakiselyo@yandex.ru

Актуальность. В настоящее время существует потребность в применении современных цифровых технологий для сопровождения образовательного процесса подготовки молодых исследователей, ориентированных на генерацию новых идей, трансферт технологий. Актуальность проблемы обусловлена динамичным развитием цифровых экосистем, широким применением в социально-экономической жизни и раскрытием их педагогического потенциала для обеспечения исследовательской и инновационной деятельности магистрантов в вузе. Разработка и использование цифровых экосистем опирается на педагогический базис. Цель исследования – выявить и обосновать педагогический базис для дальнейшего формирования на его основе цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов в вузе.

Методы исследования. Для анализа существующих точек зрения использовался метод анализа научных и информационных ресурсов сети Интернет. В качестве ИТ-инструментов выбраны инструменты Lens.org и VOSviewer. Анализ научных публикаций первоначально проводился по ключевым словам и сочетаниям. Метод сравнительного анализа позволил выявить общие черты и положительные особенности отдельных платформ с целью дальнейшего обсуждения возможности преемственности позитивного опыта.

Результаты исследования. Анализ научных источников позволил констатировать, что публикации по проблеме исследования именно в области педагогики носят фрагментарный характер, а педагогическое осмысление использования потенциала цифровых экосистем существенно отстает от динамики их развития в отрасли информационных технологий. Уточнена сущность и выстроен педагогический базис формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов: выявлены ключевые компоненты цифровой образовательной экосистемы с учетом развития цифровых экосистем в других сферах, выявлены функциональные образовательные возможности цифровой экосистемы и факторы успешности, выявлены фрагментарные положительные практики в разработке и использовании цифровых экосистем для поддержки магистрантов, обоснован педагогический потенциал цифровой экосистемы для основной исследовательской и инновационной деятельности магистрантов.

© Чванова М.С., Киселева И.А., 2024

Выводы. На основе проведенного исследования обосновано, что создаваемая на педагогическом базисе цифровая экосистема способствует формированию у магистрантов необходимых для исследовательской деятельности компетенций и представляет современную среду научного и профессионального общения молодых исследователей в условиях интернет-социализации.

Ключевые слова: цифровая экосистема, исследовательская деятельность, педагогический потенциал цифровой экосистемы, подготовка магистрантов

Благодарности и финансирование. Результаты получены при поддержке РНФ по проекту: «Педагогические особенности формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов», № 23-28-01341, 2023–2024.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов: Нераздельное соавторство.

Для цитирования: *Чванова М.С., Киселева И.А.* Сущность и педагогический базис формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1362-1378. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1362-1378

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1362-1378

The essence and pedagogical basis of the digital eco-system formation for activating research and innovation activities of undergraduates

Marina S. Chvanova[1], Irina A. Kiseleva[2]*
[1]Moscow Aviation Institute (National Research University)
4 Volokolamskoe Rte., Moscow, 125993, Russian Federation
[2]Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: irinakiselyo@yandex.ru

Importance. Currently, there is a need for the use of modern digital technologies to accompany the educational process of training young researchers focused on the generation of new ideas, technology transfer. The urgency of the problem is due to the dynamic development of digital ecosystems, wide application in socio-economic life and the disclosure of their pedagogical potential to ensure the research and innovation activities of undergraduates at the university. The development and use of digital ecosystems is based on a pedagogical basis. The aim of the study is to identify and substantiate the pedagogical basis for the further formation of a digital ecosystem for activating research and innovation activities of graduate students at the university.
Materials and Methods. The method of analyzing scientific and information resources of the Internet is used to analyze existing points of view. Lens.org and VOSviewer are selected as IT tools. The scientific publications' analysis is initially carried out using keywords and combinations. The comparative analysis method made it possible to identify common features and positive characteristics of individual platforms, with the aim of further discussing the possibility of positive experience continuity.
Results and Discussion. The analysis of scientific sources made it possible to state that publications on the problem of research in the pedagogy field are fragmentary, and pedagogical understanding of the potential use of digital ecosystems significantly lags behind the dynamics of their development

in the information technology industry. The essence has been clarified and the pedagogical basis for the digital ecosystem formation for activating the research and innovation activities of master's students has been built: the key components of the digital educational ecosystem have been identified taking into account the digital ecosystems development in other areas, the functional educational capabilities of the digital ecosystem and success factors have been identified, fragmentary positive practices in the digital ecosystems' development and use to support master's students have been identified, and the pedagogical potential of the digital ecosystem for the main research and innovation activities of master's students has been substantiated.

Conclusion. Based on the conducted study, it has been substantiated that the digital ecosystem created on a pedagogical basis contributes to the competencies formation necessary for research activities in master's students and represents a modern environment for scientific and professional communication of young researchers in the context of Internet socialization.

Keywords: digital ecosystem, research activity, pedagogical potential of the digital ecosystem, training of master's students

Acknowledgements and Funding. The results are obtained with the support of the RNF under the project: "Pedagogical features of the formation of a digital ecosystem for activating research and innovation activities of master's students", No. 23-28-01341, 2023–2024.

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

Authors' contribution: Undivided co-authorship.

For citation: Chvanova, M.S., & Kiseleva, I.A. (2024). The essence and pedagogical basis of the digital eco-system formation for activating research and innovation activities of undergraduates. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1362-1378. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1362-1378

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время существуют различные смыслы в понимании цифровой образовательной экосистемы и педагогической экосистемы со стороны специалистов в области образования – что характеризует новизну и неустойчивость терминологического аппарата в данной области [1; 2]. Кроме того, на его неустойчивости косвенно отражается и динамика развития цифровых экосистем вне задач педагогических смыслов[1].

Сложилось понимание, что динамика развития и проникновения в экономику стран цифровых экосистем (Alibaba, Amazon, Ozon, Apple, Google, Microsoft, «Яндекс», Mail.ru и мн. др.) достаточно высока, а борьба между ними за потребителя услуг нарастает. Несмотря на то, что мы используем постоянно цифровые экосистемы в своей жизнедеятельности: выбираем для себя экосистемы удобнее, дешевле, надежнее, качественнее и т. д. Вместе с тем система образования достаточно далека от выявления широты потенциала цифровых экосистем в своей отрасли и их применения, хотя фрагментарно отдельные аспекты прорабатываются.

Безусловно, говорить о формировании образовательной цифровой экосистемы «вообще» не представляется целесообразным, поскольку она должна обеспечивать реализацию поставленных целей в образовании. В нашем случае – для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов.

Педагогические положения, составляющие основу фундаментального базиса, необходимы, в первую очередь, для разработки прототипа цифровой экосистемы. Для этого первоначально проведен анализ текущего состояния и публикационной активности по вопросу формирования цифровой образова-

[1] См.: Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/?ysclid=m0prm6gs5b585601706 (дата обращения: 10.06.2024).

тельной экосистемы для студентов университетов, изучены работы ведущих специалистов. Установлено, что цифровая экосистема является эффективным инструментом педагогического взаимодействия и обладает значительным потенциалом для стимулирования исследовательской и инновационной активности студентов [3]. Вместе с тем для реализации указанного потенциала важно системно проанализировать педагогический базис цифровой экосистемы.

Исследование показало, что одним из перспективных направлений развития организаций является переход на модель цифровых экосистем, в настоящее время они формируются благодаря многоакторным сетям, управлению ИТ и социальными платформами, а также динамической эволюцией продуктовых и сервисных систем. Эффективность цифровой экосистемы определяется не столько качеством отдельных компонентов (участников), сколько качеством их взаимодействия [4–6].

К настоящему времени проанализированы современные подходы, принципы и стандарты в области цифровой трансформации научно-образовательной среды. Акцентировано внимание на необходимости унификации и стандартизации моделей архитектуры, процессов и систем управления [7–9]. Исследуются характеристики экосистемы цифрового образования [10], рассмотрены ее основные элементы, выявлены преимущества развития цифровых экосистем и платформ в образовании [11]. Рассматриваются элементы и конкретные модели цифровой экосистемы университета [12].

Так, например, есть попытки выявить характерные черты цифровой образовательной экосистемы: управление на основе Big Data; работа в форме гибких и практико-ориентированных образовательных форматов; создание и развитие сетевой структуры; использование цифровых технологий для профессионального и личностного роста [13]. Предлагается модель цифровой экосистемы лицея [14], представлен опыт по созданию отдельных элементов цифровой экосистемы образовательной организации [15], разработана организационная модель цифровой образовательной экосистемы в вузе, направленная на повышение качества образовательного процесса [16], сделана попытка создать модель образовательной экосистемы и цифровой платформы преадаптации к инновационной деятельности, включающая использование искусственного интеллекта (в том числе генеративных систем) для индивидуализации процесса обучения [17]. Предложены отдельные фрагменты модели цифровой экосистемы в сфере образования в виде мобильного приложения [18], рассматриваются элементы модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза [19]. Предложена концепция, структура модели экосистемы цифрового образования для виртуальной школы магистратуры исследователями C. Wolff, C. Reimann с соавт. [20]. Создана концептуальная модель архитектуры взаимодействия цифрового университета и цифрового промышленного предприятия (В.Д. Тихомирова). По мнению ученого, цифровая экосистема позволит готовить специалистов с применением цифровых платформ, а работодатели могут проводить виртуальные эксперименты, экскурсии по предприятиям в рамках практик, стажировок, лабораторных и практических работ [21]. Создана модель цифровой экосистемы на основе парадигмы многоэкспертной системы для объединения различных экспертных знаний (E. Essaid, A. Abdellah) [22].

Вместе с тем исследования не являются исчерпывающими. В связи с этим изучены и дополнены ключевые понятия «цифровой образовательной экосистемы», актуальные на сегодняшний день. В общем смысле цифровая образовательная экосистема представляет собой сложную систему, которая использует цифровые технологии для совершенствования преподавания и обучения. Эта система разработана таким образом, чтобы быть гибкой и адаптируемой для разных потребностей обучающихся, преподавателей и заинтересованных сторон. Проведенное ра-

нее исследование позволило уточнить определение понятия «цифровая экосистема активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов» [23].

Определены платформы, которые являются частью цифровых образовательных экосистем, среди них: Google для образования (Google Classroom, Google Meet и G Suite for Education), Microsoft Education (Teams for Education, OneNote и Minecraft: Education Edition), Edmodo, Moodle, Canvas и др. Вместе с тем обнаружено, что в разных отраслях в понятие «цифровая экосистема» и ее компонентный состав вкладываются разные смыслы [25]. С этой целью рассмотрена структура наиболее крупных цифровых экосистем (Alibaba, Amazon, Walmart, Ozon, Apple, Google, Microsoft, «Яндекс», Mail.ru, «Сбер», Тинькофф, Авито и др.), что позволило выявить ключевые составляющие, характерные для большинства из них: пользователи, данные, программные приложения, устройства, инфраструктура, стандарты (нормы) и партнеры. Эти компоненты имеют значение для функционирования любой цифровой экосистемы [24].

Цифровая экосистема, включающая социальные сети, искусственный интеллект и облачные вычисления, представляет собой сложную систему, порождающую множество неожиданных уникальных эмерджентных свойств: сетевые эффекты, коллективный разум, машинное обучение, инновации, культурные изменения и др.

Применение цифровых систем вузами существенно поддерживает исследовательскую деятельность магистрантов, предоставляя удобные инструменты сотрудничества. Вузы используют разные подходы при разработке и применении цифровых систем, в которые входят: персонализация (настройка профиля, предпочтений, получение рекомендаций, индивидуальные планы обучения и возможности сотрудничества); онлайн-курсы и гибкое обучение (доступ в удобном темпе и в удобное время); совместная работа (общение через веб-конференции, онлайн-форумы, средства совместного редактирования); визуализация (использование интерактивных учебных материалов, видео, графики, помогающих визуализировать результаты исследований); онлайн-платформы для управления проектами (управление задачами, сроками, коммуникацией и совместной работой с командой проекта, планирование, координация проекта); поддержка доступности и инклюзивности (предоставление адаптивных технологий и ресурсов для студентов с особыми потребностями); аналитика и мониторинг (использование аналитических инструментов для сбора и анализа данных об использовании цифровых систем студентами).

При создании цифровых сред вузы обычно фокусируются на следующих аспектах: учет потребности студентов; удобство использования и доступность; конфиденциальность; защита персональных данных; интеграция с другими системами; опора на инновации. Ключевой фактор успешного создания цифровых образовательных экосистем – постоянный диалог с магистрантами, сбор отзывов и мнений студентов.

Выявлены фрагменты положительной практики применения элементов цифровых экосистем в ведущих мировых университетах: Массачусетский технологический институт (MIT) предлагает OpenCourseWare для доступа к учебным материалам; Университет Иллинойса (UIUC) разработал цифровую экосистему Compass 2G, предоставляющую доступ к онлайн-курсам, совместной работе, управлению проектами; Университет Оксфорда обеспечивает доступ к библиотечным ресурсам, для работы с научными руководителями; Университет Беркли (UC Berkeley) разработал платформу bCourses, обеспечивающую доступ к курсам и общению с преподавателями: Калифорнийский университет (UCLA) разработал цифровую экосистему UCLA CCLE для доступа к курсам, форумам, материалам и инструментам для обмена знаниями и сотрудничества [24].

Исследователи обращают внимание на отдельные аспекты информатизации образования и подчеркивают пользу исследовательской деятельности студентов при ее сопро-

вождении цифровыми инструментами. Однако существует потребность в разработке новых методов активизации этой деятельности, учитывая индивидуальные потребности студентов, их познавательные способности и социализацию в профессиональном интернет-сообществе.

Таким образом, цифровая образовательная экосистема представляет собой новый перспективный инструмент для педагогического взаимодействия и обладает значительным потенциалом для стимулирования исследовательской и инновационной активности студентов. Для этого требуется системное осмысление методологического базиса цифровой образовательной экосистемы. В исследовании определен компонентный состав методологического базиса, к нему относится: уточнение понятийного аппарата; выявление компонентного состава цифровой образовательной экосистемы (гармонизированных с компонентами цифровых экосистем других отраслей); обоснование системных качеств цифровой экосистемы.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалами в исследовании послужили работы ученых, опубликованные в ведущих зарубежных (“Pedagogical Sciences”; “College Student Affairs Journal”; “Eurasian Journal of social Sciences, Philosophy and Culture”; “Journal of Mixed Methods Research”) и российских («Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки»; «Перспективы науки и образования»; «Современные информационные технологии и ИТ-образование») периодических изданиях, а также материалы международных и всероссийских конференций по образованию и новым технологиям обучения (International Conference on Computers, Information Processing and Advanced Education (CIPAE), 2018; 2021; International Conference “Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies”, 2018; In Proceedings of the Eighth ACM Conference on Learning @ Scale, 2021). В исследовании использовался метод анализа информационных источников: публикаций из журналов, входящих в международные базы; публикаций научных электронных библиотек с возможностью частичного открытого доступа (https://elibrary.ru/; https://cyberleninka.ru/; https://scholar.google.ru/; https://www.elsevierscience.ru/; https://www.annualreviews.org/; Lens.org и др.).

В качестве ИТ-инструментов выбраны Lens.org и VOSviewer. Анализ научных публикаций первоначально проводился по ключевым словам и сочетаниям, что позволило проанализировать заинтересованность научного сообщества в вопросах, связанных с данным исследованием. Собрана статистика опубликованных научных статей по ключевым словам «цифровые экосистемы» и «образовательные цифровые экосистемы» для оценки интереса научного сообщества, выявления дефиниций понятий и анализа положительной практики в мире.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Суть активизации научной и инновационной деятельности магистрантов заключается в стимулировании их участия в исследовательских проектах, а также в поощрении развития у них познавательной активности, самостоятельности и профессионализма. Это позволяет им не только углубить свои знания и навыки, но и внести свой скромный вклад в развитие науки и технологий.

Рассмотрим педагогические положения, составляющие фундаментальный базис для формирования модели цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов. Педагогический базис включает в себя следующие блоки: проблемный (теоретический) блок (цель, задачи); процессуально-содержательный блок (механизмы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов, компоненты педагогической модели цифровой экосистемы); деятельностный (формы и методы формирования профессиональных ценностных ориентаций в условиях интернет-социализации, организа-

ционно-педагогические условия); результативный (педагогические принципы, педагогические задачи, методологический базис, границы применимости создаваемой педагогической системы, организационно-педагогические условия) (рис. 1).

Проанализируем содержание блоков, входящих в структуру педагогического базиса.

Для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов можно выделить следующие механизмы:

– создание стимулов и мотивации: предоставление стипендий, премий, поощрение участия в конкурсах и конференциях, поддержка публикации работ в научных журналах и т. д.;

– организация неформальных научных объединений: научных кружков, семинаров, участие в которых поможет магистрантам обменяться опытом, получить обратную связь и найти партнеров для совместных проектов;

– проведение научных мероприятий по обмену опытом: конференций и симпозиумов, которые позволяют магистрантам представить свои исследования широкому кругу специалистов и получить обратную связь, возможность для развития идей;

– организация взаимодействия с бизнесом: партнерство с компаниями и организациями дает возможность магистрантам получить практико-востребованные навыки, выполнить проекты с реальными заказчиками и получить опыт работы в сфере инноваций;

– создание системы консультирования и содействия в поиске и получении финансирования молодежной науки: поддержка в написании грантов, участие в проектах научно-исследовательских компаний и т. д.

Для обеспечения научных исследований информационными ресурсами, улучшения сбора и анализа научных данных, оптимизации сетевого взаимодействия, автоматизации управления проектами, цифрового сопровождения исследовательского процесса, стимулирования креативности, цифрового сопровождения подготовки публикаций, расширения границ исследований, инструментального обеспечения анализа качества исследования важно обосновать ключевые компоненты педагогической модели цифровой экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов. Результат приведен в табл. 1.

Установлено, что цифровая экосистема состоит из разных инструментов, платформ и ресурсов, которые помогают студентам улучшить образовательный процесс, взаимодействовать со сверстниками и участвовать в жизни университетского и профессионального сообществ. Благодаря этому удалось определить ключевые составляющие цифровой экосистемы для улучшения исследовательского процесса:

– системы управления обучением (LMS) – программные платформы, позволяющие преподавателям контролировать содержание курса, задания, оценки и общение с обучающимися, а студентам – получать доступ к материалам курса, участвовать в онлайн-дискуссиях, отправлять выполненные задания и получать оценки. Примеры популярных LMS: Blackboard, Canvas и Moodle;

– образовательный контент – цифровые ресурсы, такие как электронные книги, видео, подкасты, симуляторы и учебные игры для обучения;

– средства коммуникации – доступ к различным средствам коммуникации для облегчения сотрудничества со сверстниками и преподавателями: электронная почта, видеоконференции, социальные сети и др.;

– виртуальные лаборатории и средства моделирования – доступ для выполнения экспериментов, моделирования в рамках курсовых работ;

– онлайн-библиотеки – доступ необходим студентам для проведения исследований и выполнения курсовых и дипломных работ;

– мобильные приложения – интеграция мобильного приложения с LMS и другими инструментами может помочь студентам оставаться на связи и работать над своими курсовыми проектами или проектами;

– инструменты для совместной работы позволяют обучающимся и обучающим

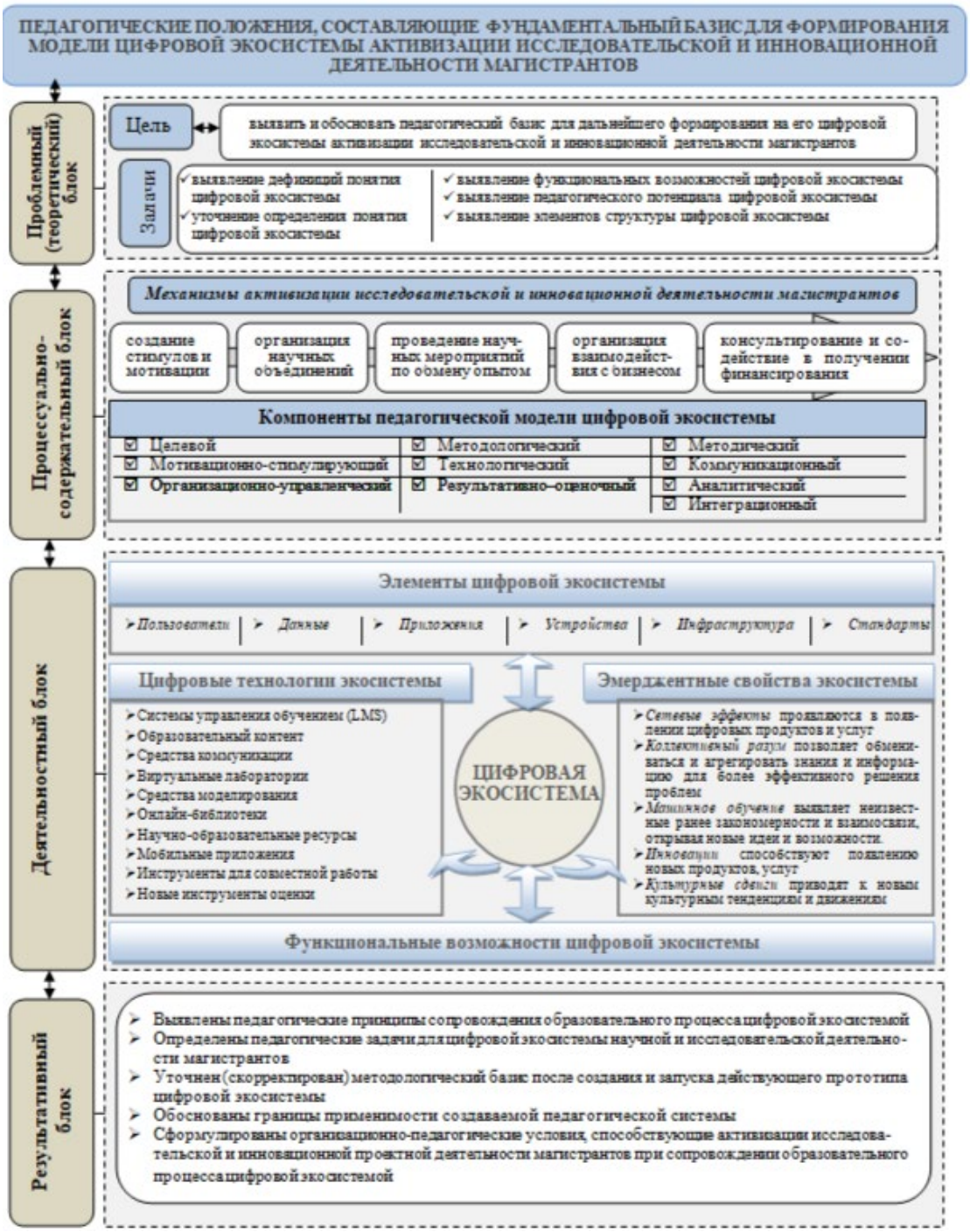

Рис. 1. Педагогический базис формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов

Fig. 1. The pedagogical basis for the digital ecosystem formation for the activation of research and innovation activities of undergraduates

Источник: построено авторами.
Source: constructed by the authors.

Таблица 1

Ключевые компоненты педагогической модели цифровой экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов

Table 1

The key components of the pedagogical model of the digital ecosystem for the activation of research and innovation activities of undergraduates

Название компонента	Содержание компонента
Целевой	Определение целей и задач, направленных на повышение качества подготовки магистрантов в условиях цифровой трансформации
Мотивационно-стимулирующий	Стимулирование интереса магистрантов к исследовательской и инновационной деятельности, формирование мотивации к непрерывному образованию и развитию профессиональных компетенций, учет собственных мотивов магистрантов, требований стандартов, работодателей; проведение мероприятий и акций, направленных на популяризацию исследовательской и инновационной деятельности магистрантов, а также информирование о возможностях и преимуществах участия в ней
Организационно-управленческий	Обеспечение координации и контроля за процессом организации работы магистрантов в цифровой экосистеме, оценки эффективности использования цифровых технологий и ресурсов
Методологический	Определение базовых принципов функционирования и самостоятельной исследовательской и инновационной деятельности магистрантов, углубления знаний, развития критического мышления и способности применять знания на практике с использованием цифровой образовательной экосистемы
Технологический	Применение многообразия цифровых решений (инфраструктура, цифровые образовательные ресурсы, технологии и платформы, базы знаний, системы цифровой коммуникации и автоматизации) для организации проектной и научно-исследовательской деятельности магистрантов; использование современных педагогических технологий и методик (проектное обучение, проблемное обучение и др.)
Результативно-оценочный	Анализ результатов исследовательской и инновационной деятельности магистрантов, удовлетворенности участников образовательного процесса и динамики развития профессиональных компетенций выпускников; выявление сильных сторон и областей для улучшения, а также определение тенденций и закономерностей
Методический	Создание методических рекомендаций и материалов для преподавателей и магистрантов по организации самостоятельной работы в цифровой экосистеме, а также проведение обучающих семинаров и мастер-классов по использованию цифровых технологий и ресурсов
Коммуникационный	Создание благоприятной среды для общения и взаимодействия между магистрантами, преподавателями и другими участниками образовательного процесса, а также обеспечение доступа к различным источникам информации и ресурсам; сотрудничество с научными и инновационными центрами: установление партнерских отношений с научными и инновационными центрами, лабораториями и предприятиями для проведения совместных исследований, реализации проектов и обмена опытом
Аналитический	Проведение анализа результатов исследовательской и инновационной деятельности магистрантов, выявление проблем и тенденций развития, а также определение направлений дальнейшего развития цифровой экосистемы и ее компонентов; отслеживание изменений на рынке труда, связанных с развитием цифровых технологий и профессий, а также адаптация образовательных программ и методик под требования рынка
Интеграционный	Интеграция различных элементов цифровой экосистемы (образовательных платформ, систем управления проектами, систем автоматизации и т. Д.) Для повышения эффективности организации самостоятельной работы магистрантов и развития их исследовательских и инновационных навыков

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

сотрудничать в образовательной проектной деятельности и общаться друг с другом, например, через видеоконференции, дискуссионные форумы и приложения для обмена сообщениями;

– новые инструменты оценки позволяют преподавателям оценивать результаты обучения и успеваемость студентов с использованием «цифровых следов» и обработки больших данных. Аналитика обучения позволяет использовать инструменты анализа данных для определения образовательных результатов и предоставления персонализированной обратной связи;

– технологии персонализированного обучения – использование адаптивных образовательных технологий, которые адаптируют процесс к индивидуальным потребностям и предпочтениям каждого обучающегося.

Цифровая экосистема для студентов должна быть разработана таким образом, чтобы улучшить образовательный и исследовательский процессы и позволить студентам развивать навыки и знания, необходимые для достижения успеха в выбранной ими области. Экосистема должна быть удобной, доступной и гибкой, позволяя студентам взаимодействовать с участниками образовательного процесса.

Выявлены функциональные возможности цифровой экосистемы для стимулирования исследовательской и инновационной деятельности магистрантов, они включают: доступ к информационным системам и базам данных, автоматизацию управления исследованиями, создание электронных опросов, доступ к инструментам обработки и анализа данных, визуализацию данных, совместную работу над исследовательскими проектами, и сетевого взаимодействия; автоматизацию управления проектами; цифровое сопровождение исследовательского процесса; цифровые технологии стимулирования креативности; цифровое сопровождение подготовки публикаций; расширение границ исследований; саморазвитие; поддержку дистанционного обучения; поддержку виртуальных лабораторий и среды моделирования; обеспечение визуализации данных; инструментальное обеспечение анализа качества исследования.

Очевидно, что активизация научной и инновационной деятельности магистрантов требует определенных *организационно-педагогических условий*, которые способствуют улучшению указанных видов деятельности. Для достижения этой цели можно выделить следующее.

Наличие современной информационно-коммуникационной инфраструктуры для исследовательской деятельности: доступ к высокоскоростному Интернету, современным компьютерам, программному обеспечению и другим техническим средствам, необходимым для работы с научными данными и ресурсами. Наличие инфраструктуры позволит студентам проводить исследования, анализировать данные, обмениваться информацией с коллегами и специалистами из других университетов и исследовательских центров. Это также позволит им эффективно работать над своими научными проектами, создавать инновационные продукты и технологии. Благодаря доступу к современной информационно-коммуникационной инфраструктуре магистранты смогут быстро находить актуальную информацию, проводить исследования более эффективно, участвовать в научных конференциях и семинарах, а также публиковать свои работы в научных журналах. В науке широко используются другие технические средства, такие как специализированное оборудование для измерений, сбора и анализа данных, средства визуализации информации и т. д. Имея доступ к современным техническим средствам, ученые могут проводить более точные и качественные исследования, что способствует развитию науки и технологий в целом. Таким образом, наличие современной информационно-коммуникационной инфраструктуры является важным фактором для успешной научной работы и достижения научных результатов.

Системный подход к организации научных мероприятий, семинаров и конференций и др.: проведение регулярных мероприятий, на которых магистранты могут обмениваться

опытом, презентовать свои исследования, находить партнеров для совместных проектов. Мастер-классы позволяют магистрантам углубить знания в определенной области и приобрести практические навыки. Семинары обеспечивают обсуждение актуальных проблем и научных вопросов, а также развитие критического мышления. Конференции являются возможностью представить результаты своих исследований широкой общественности, получить обратную связь от коллег и научных руководителей, а также найти потенциальных партнеров для совместных проектов. Проведение регулярных мероприятий помогает им не только обмениваться опытом и знаниями, но и представлять свои собственные исследования перед аудиторией. Такие мероприятия способствуют повышению мотивации магистрантов к научной работе, их активному участию в научно-исследовательских проектах и развитию креативности.

Закрепление за магистрантом опытного научно-педагогического руководителя: они помогают магистрантам определить индивидуальное направление исследований, составить план работы, проконсультировать по методологическим вопросам. Они также могут помочь с постановкой эксперимента, обработкой данных и анализом результатов исследования. Наличие опытных научно-педагогических руководителей является одним из ключевых условий активизации научной и инновационной деятельности магистрантов. Эти специалисты обладают не только широким научным опытом, но и практическим опытом работы с молодыми исследователями. Благодаря наличию опытных научных руководителей магистранты получают необходимую поддержку и стимул для проведения качественных исследований.

Создание условий для организации участия магистранта в финансовой поддержке исследования: обеспечение доступом к грантам, стипендиям, конкурсам научных проектов, которые могут стимулировать интерес к научной деятельности и обеспечить финансовую поддержку. Гранты позволят магистрантам получить финансирование на проведение исследований в своей области интересов, приобретение необходимых материалов и оборудования, а также участие в конференциях и семинарах. Стимулирование участия в конкурсах научных проектов позволит проявить свои творческие способности, применить полученные знания на практике и получить ценный опыт в научной работе. Предоставление стипендий также является важным инструментом финансовой поддержки магистрантов. Студенты, которые получают стипендии, могут сосредоточиться на своих исследованиях, не отвлекаясь на поиск дополнительного источника дохода. Это способствует более эффективному выполнению научных проектов и повышению качества их результатов. Таким образом, обеспечение магистрантов доступом к финансовой поддержке в виде грантов, стипендий и конкурсов научных проектов является необходимым условием для активизации их научной и инновационной деятельности, а также для развития научного потенциала университета в целом.

Создание научных лабораторий и исследовательских центров: оборудование специализированных помещений и оборудование для проведения исследований, а также поддержка со стороны специалистов в различных областях знания. Помимо технического оборудования, необходимо также обеспечить поддержку со стороны опытных научных и инженерных специалистов. Это может быть достигнуто путем привлечения к проектам ведущих исследователей, проведения мастер-классов и семинаров, а также организации научно-практических конференций и симпозиумов. Таким образом, создание научных лабораторий и исследовательских центров дает возможность погружения в научную среду, проведения качественных исследований и получения опыта.

Поддержка со стороны университетского руководства: интерес и поощрение деятельности магистрантов в области науки и инноваций, создание условий для их саморазвития и профессионального роста.

Таблица 2

Организационно-педагогические принципы формирования и развития цифровой экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов

Table 2

Organizational and pedagogical principles of the digital ecosystem formation and development for the activation of research and innovation activities of undergraduates

Название принципа	Содержание принципа
1	2
Принцип опережающего характера развития цифровой образовательной экосистемы	Постоянное обновление и совершенствование используемых технологий, методов и подходов с учетом актуальных тенденций и запросов рынка труда
Принцип обеспечения безопасности и защиты конфиденциальных данных магистрантов	Соблюдение законодательства и этических норм при использовании цифровых технологий и ресурсов, уважение к личным данным
Принцип адаптивности и персонализации	Обеспечение возможности выбора магистрантами индивидуальных траекторий, образовательных ресурсов и сервисов в соответствии с их интересами, учет индивидуальных особенностей и потребностей магистрантов при организации их самостоятельной работы в цифровой образовательной экосистеме; цифровая экосистема должна быть гибкой и легко адаптируемой к изменениям в образовательном процессе и требованиям магистрантов
Принцип сетевого сотрудничества, взаимодействия и партнерства в исследовательской и инновационной деятельности	Сетевое сотрудничество с компаниями и организациями для обеспечения практической направленности исследований магистрантов, обмена опытом и стажировок; активное использование сетевых технологий и ресурсов для совместной работы, обмена знаниями и опытом между магистрантами и преподавателями; активное сотрудничество с другими вузами, научными организациями и компаниями для расширения возможностей и ресурсов цифровой экосистемы, а также обмена опытом и лучшими практиками
Принцип обеспечения условий для международного сотрудничества и обмена опытом	Участие в международных проектах и программах, обмен опытом с зарубежными вузами и специалистами в области организации самостоятельной работы магистрантов в цифровой экосистеме
Принцип поддержки и консультирования магистрантов	Организация системы консультаций и поддержки магистрантов по вопросам исследовательской и инновационной деятельности, а также помощь в преодолении трудностей и решении проблем
Принцип обеспечения мобильности, открытости и доступности технологий исследовательской деятельности	Обеспечение быстрого доступа к образовательным ресурсам и сервисам, расширение возможностей сетевых инструментов для обеспечения доступности и гибкости исследовательских образовательных программ; предоставление открытого доступа к образовательным ресурсам и сервисам для всех участников цифровой образовательной экосистемы, включая студентов, преподавателей и исследователей
Принцип мониторинга и корректировки процесса	Регулярный сбор обратной связи от магистрантов, преподавателей и других участников образовательного процесса для выявления возможных проблем и улучшения педагогической модели цифровой экосистемы
Принцип создания условий постоянного развития цифровых компетенций преподавателей и магистрантов	Возможность для развития цифровых навыков и компетенций, необходимых для успешной исследовательской и инновационной деятельности в будущем
Принцип мониторинга, оценки и анализа результатов и внедрения лучших практик	Мониторинг и оценка эффективности цифровой экосистемы, а также анализ полученных результатов для дальнейшего улучшения и развития системы; изучение и внедрение успешных практик других вузов и организаций в области организации самостоятельной работы магистрантов в цифровой экосистеме, адаптация и распространение этих практик в своем вузе

End of Table 2
Окончание таблицы 2

1	2
Принцип модульности	Разделение цифровой экосистемы на отдельные модули и компоненты для удобства использования и настройки под индивидуальные потребности магистрантов
Принцип корпоративности	Интеграция цифровой экосистемы с существующей инфраструктурой и образовательными системами вуза для обеспечения непрерывности и преемственности
Принцип инновационности	Внедрение современных технологий и методов обучения, способствующих развитию исследовательских и инновационных навыков магистрантов
Принцип технологической поддержки	Обеспечение технической поддержки и обновления оборудования и программного обеспечения для стабильной работы цифровой экосистемы и ее компонентов
Принцип гибкости и адаптивности	Обеспечение способности цифровой экосистемы быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и требованиям рынка труда, а также учитывать новые тенденции и технологии в образовании и науке

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

Поддержка со стороны университетского руководства играет ключевую роль в активизации научной и инновационной деятельности. Важно, чтобы администрация университета проявляла интерес к их исследовательским проектам, поощряла участие в конференциях, семинарах, конкурсах, а также обеспечивала ресурсы для проведения исследований. Поддержка со стороны университетского руководства может проявляться через выделение грантов и стипендий для участия магистрантов в научных мероприятиях, финансирование публикаций и патентование результатов исследований, а также организацию мастер-классов и тренингов по научной работе и инновациям.

Важно заметить, что цифровая экосистема играет важную роль в поддержке процесса активизации научной и инновационной деятельности магистрантов. Она не только дает возможность доступа к актуальным материалам, научным исследованиям, образовательным курсам, базам данных, сетевым возможностям и другим ресурсам, которые могут быть полезны при подготовке к научной работе и инновационным проектам. Она может способствовать развитию инновационной компоненты деятельности магистрантов.

Таким образом, цифровая экосистема значительно упрощает доступ магистрантов к необходимым ресурсам и инструментам для научной и инновационной деятельности, способствует их профессиональному и интеллектуальному развитию, а также помогает им успешно реализовать свои научные проекты и идеи.

В ходе исследования выявлены организационно-педагогические принципы формирования и развития цифровой экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов. В табл. 2 подробно рассмотрено содержание выявленных принципов.

Выявленные педагогические принципы сопровождения образовательного процесса цифровой экосистемой будут способствовать, с одной стороны, развитию специалистов нового формата – способных генерировать технологические или социальные инициативы и доводить их до полезного результата. С другой стороны, быть использованы при создании прототипа цифровой экосистемы исследовательской и инновационной деятельности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, масштаб проведенного исследования определялся фундаментальной постановкой вопроса; международным характером исследования как по причине фрагментарной представленности в мировом

научно-информационном пространстве, так и по целевой ориентации на выявление особенностей и педагогических механизмов, которые обогатят методологический фундамент, на котором в дальнейшем может быть выстроена модель цифровой экосистемы мотивированного управления исследовательской и инновационной проектной деятельностью; сочетанием межпредметных исследований; значимостью результатов для понимания как концептуальных аспектов создания цифровой образовательной экосистемы для магистрантов, так и разработки реалистичных педагогических моделей.

Педагогические задачи для цифровой экосистемы научной и исследовательской деятельности магистрантов можно коротко представить следующим образом: формирование ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности, освоение системы знаний и умений в области методологии и методов научных исследований, формирование опыта проведения исследований, организация индивидуальной и совместной работы магистрантов, проведение научных семинаров с использованием электронных ресурсов, обеспечение мобильности и доступа к информационным ресурсам, постоянное взаимодействие с научным руководителем, вовлечение магистрантов в исследовательскую деятельность.

Список источников

1. *Каранатова Л.Г., Кулев А.Ю.* Современные подходы к формированию инновационных экосистем в условиях становления экономики знаний // Управленческое консультирование. 2015. № 12 (84). С. 39-46. https://elibrary.ru/vehvsn
2. *Grigoriev S.G., Sabitov S.A., Smirnova G.S., Sabitov Sh.R.* The concept of the formation and development of a digital intellectual ecosystem of blended university learning // Information and Education. 2020. № 5 (314). P. 15-23. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-15-23, https://elibrary.ru/lmwoit
3. *Скворцов А.А., Молчанов А.А.* Анализ публикационной активности исследователей мира по проблеме формирования цифровой образовательной экосистемы для студентов университета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 770-782. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-770-782, https://elibrary.ru/wojqxv
4. *Sun J., Wu S., Yang K.* An ecosystemic framework for business sustainability // Business Horizons. 2018. Vol. 61. Issue 1. P. 59-72. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2017.09.001
5. *Aaltonen A., Tempini N.* Everything counts in large amounts: a critical realist case study on data – based production // Journal of Informational Technology. 2014. Vol. 29. Issue 1. P. 97-110. https://doi.org/10.1057/jit.2013.29
6. *Barykin S.Y., Kapustina I.V., Kirillova T.V., Yadykin V.K., Konnikov Y.A*. Economics of digital ecosystems // Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity. 2020. Vol. 6. Issue 4. P. 124. https://doi.org/10.3390/joitmc6040124
7. *Uden L., Wangsa I.T., Damiani E.* The future of E-learning: E-learning ecosystem // 2007 Inaugural IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference. Cairns: Australia, 2007. P. 113-117. https://doi.org/10.1109/DEST.2007.371955
8. *Шамшович В.Ф., Фаткуллин Н.Ю., Сахарова Л.А., Глушкова Л.М.* Цифровая трансформация образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2020. № 1 (31). С. 136-146. https://doi.org/10.17122/2541-8904-2020-1-31-136-146, https://elibrary.ru/dtffxe
9. *Бермус А.Г.* Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 1. С. 1-10. https://doi.org/10.30853/ped20220003, https://elibrary.ru/hqhbyi
10. *Suleimankadieva A., Petrov M., Kuznetsov A.* Digital educational ecosystem as a tool for the intellectual capital development // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 116. Art. 00060. https://doi.org/10.1051/shsconf/202111600060, https://elibrary.ru/mrbudw
11. *Апакина Т.А.* Развитие цифровых экосистем и платформ в сфере образования // Научному прогрессу – творчество молодых. 2023. № 2. С. 276-278. https://elibrary.ru/xbecqs

12. *Неборский Е.В.* Цифровая экосистема как средство цифровой трансформации университета // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т 9. № 4. Ст. 2. https://doi.org/10.15862/02PDMN421, https://elibrary.ru/xiyfdq
13. *Сулейманкадиева А.Э., Петров М.А., Александров И.Н.* Цифровая образовательная экосистема: генезис и перспективы развития онлайн-образования // Вопросы инновационной экономики. 2021. Т. 11. № 3. С. 1273-1288. https://doi.org/10.18334/vinec.11.3.113470, https://elibrary.ru/rhttym
14. *Антонинкова М.С., Лукьянова Е.А.* Практические аспекты внедрения модели цифровой экосистемы лицея // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. № 2 (18). С. 51-58. https://elibrary.ru/certsu
15. *Дранишникова Л.И.* Цифровая экосистема образовательной организации (ПМО в цифровой экосистеме школы из опыта работы) // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2023. № 3. С. 37-44. https://elibrary.ru/uwldbj
16. *Шутова Т.Н., Немцева Е.В.* Цифровая образовательная экосистема по физической культуре и спорту в вузе // Культура физическая и здоровье. 2022. № 1 (81). С. 52-56. https://doi.org/10.47438/1999-3455_2022_1_52, https://elibrary.ru/elceef
17. *Рабинович П.Д., Кушнир М.Э., Заведенский К.Е.* Модель и цифровая платформа образовательной экосистемы преадаптации школьников к инновационной деятельности // Информатика и образование. 2023. Т. 38. № 5. С. 16-30. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-5-16-30, https://elibrary.ru/otavnv
18. *Аббасова Д.Э., Федорова А.Н., Хистяева Л.Э.* Моделирование цифровой экосистемы в сфере образования // Студенческий вестник. 2023. № 24-6 (263). С. 67-71. https://elibrary.ru/mxdpwm
19. *Котов С.В., Жирякова А.В.* Опыт реализации модели организации самостоятельной работы магистров в цифровой экосистеме вуза // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 208-210. https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-3106-208-210, https://elibrary.ru/byuver
20. *Wolff C., Reimann C., Mikhaylova E., Aldaghamin A., Pampus S., Hermann E.* Digital Education Ecosystem (DEE) for a Virtual Master School // 2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST). Nur-Sultan, 2021. P. 1-7. https://doi.org/10.1109/SIST50301.2021.9465914
21. *Тихомирова В.Д.* Цифровой университет как основа построения цифровой экосистемы образования // Моделирование нелинейных процессов и систем: материалы Шестой Междунар. конф. М.: Изд-во «Янус-К», 2023. С. 300-304. https://elibrary.ru/dgpkbg
22. *Essaid H., Abdellah A.* Proposal of a digital ecosystem based on big data and artificial intelligence to support educational and vocational guidance // International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS). 2020. Vol. 12. № 4. P. 1-11. https://doi.org/10.5815/ijmecs.2020.04
23. *Chvanova M.S.* Digital ecosystem for enhancing research and innovation activities of master's students // Perspectives of Science and Education. 2024. № 1 (67). P. 659-676. https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.37, https://elibrary.ru/babwvk
24. *Чванова М.С.* Функциональные возможности цифровой образовательной экосистемы для активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1043-1062. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1043-1062, https://elibrary.ru/rzuauz

References

1. Karanatova L.G., Kulev A.Yu. (2015). Modern approaches to innovative ecosystems formation in the conditions of establishing of knowledge economy. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Administrative Consulting*, no. 12 (84), pp. 39-46. (In Russ.) https://elibrary.ru/vehvsn
2. Grigoriev S.G., Sabitov S.A., Smirnova G.S., Sabitov Sh.R. (2020). The concept of the formation and development of a digital intellectual ecosystem of blended university learning. *Information and Education*, no. 5 (314), pp. 15-23. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-15-23, https://elibrary.ru/lmwoit
3. Skvortsov A.A., Molchanov A.A. (2023). Analysis of the publication activity of world researchers on the problem of forming a digital educational ecosystem for university students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 770-782. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-770-782, https://elibrary.ru/wojqxv

4. Sun J., Wu S., Yang K. (2018). An ecosystemic framework for business sustainability. *Business Horizons*, vol. 61, issue 1, pp. 59-72. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2017.09.001
5. Aaltonen A., Tempini N. (2014). Everything counts in large amounts: a critical realist case study on data – based production. *Journal of Informational Technology*, vol. 29, issue 1, pp. 97-110. https://doi.org/10.1057/jit.2013.29
6. Barykin S.Y., Kapustina I.V., Kirillova T.V., Yadykin V.K., Konnikov Y.A. (2020). Economics of digital ecosystems. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, vol. 6, issue 4, p. 124. https://doi.org/10.3390/joitmc6040124
7. Uden L., Wangsa I.T., Damiani E. (2007). The future of E-learning: E-learning ecosystem. *2007 Inaugural IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference*. Cairns, pp. 113-117. https://doi.org/10.1109/DEST.2007.371955
8. Shamshovich V.F., Fatkullin N.Yu., Sakharova L.A., Glushkova L.M. (2020). Digital transformation of education. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ehkonomika. Seriya: Ehkonomika = Bulletin USPTU. Science, Education, Economy. Series Economy*, no. 1 (31), pp. 136-146. (In Russ.) https://doi.org/10.17122/2541-8904-2020-1-31-136-146, https://elibrary.ru/dtffxe
9. Bermus A.G. (2022). Current issues of teacher education in the era of digital transformation: a theoretical review. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 7, no. 1, pp. 1-10. (In Russ.) https://doi.org/10.30853/ped20220003, https://elibrary.ru/hqhbyi
10. Suleimankadieva A., Petrov M., Kuznetsov A. (2021). Digital educational ecosystem as a tool for the intellectual capital development. *SHS Web of Conferences*, vol. 116, art. 00060. https://doi.org/10.1051/shsconf/202111600060, https://elibrary.ru/mrbudw
11. Apakina T.A. (2023). Development of digital ecosystems and platforms in education. *Nauchnomu progressu – tvorchestvo molodykh*, vol. 2, pp. 276-278. (In Russ.) https://elibrary.ru/xbecqs
12. Neborskii E.V. (2021). Digital ecosystem as an instrument of digital transformation of the university. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no. 4, art. 2. (In Russ.) https://doi.org/10.15862/02PDMN421, https://elibrary.ru/xiyfdq
13. Suleimankadieva A.Eh., Petrov M.A., Aleksandrov I.N. (2021). Digital educational ecosystem: the genesis and prospects for the development of online education. *Voprosy innovatsionnoi ehkonomiki = Russian Journal of Innovation Economics*, vol. 11, no. 3, pp. 1273-1288. (In Russ.) https://doi.org/10.18334/vinec.11.3.113470, https://elibrary.ru/rhttym
14. Antoninkova M.S., Luk'yanova E.A. (2023). Practical aspects of lyceum digital ecosystem model implementation. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniya = Scientific and Methodical Provision to Assessment the Education Quality*, no. 2 (18), pp. 51-58. (In Russ.) https://elibrary.ru/certsu
15. Dranishnikova L.I. (2023). Digital ecosystem of educational organization (personalizedlearning model in the digital ecosystem of the school – from work experience). *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika ehffektivnogo administrirovaniya*, no. 3, pp. 37-44. (In Russ.) https://elibrary.ru/uwldbj
16. Shutova T.N., Nemtseva E.V. (2022). Digital educational ecosystem for physical culture and sports at the university. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e = Physical Culture and Health*, no. 1 (81), pp. 52-56. (In Russ.) https://doi.org/10.47438/1999-3455_2022_1_52, https://elibrary.ru/elceef
17. Rabinovich P.D., Kushnir M.E., Zavedenskii K.E. (2023). Model and digital platform of the educational ecosystem for preadaptation of schoolchildren to innovative activities. *Informatika i obrazovanie = Informatics and Education*, vol. 38, no. 5, pp. 16-30. (In Russ.) https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-5-16-30, https://elibrary.ru/otavnv
18. Abbasova D.E., Fedorova A.N., Khistyaeva L.E. (2023). Modeling the digital ecosystem in education. *Studencheskii Vestnik*, no. 24-6 (263), pp. 67-71. (In Russ.) https://elibrary.ru/mxdpwm
19. Kotov S.V., Zhiryakova A.V. (2024). Experience of implementing a model of organizing of master students' selfguided work in the digital ecosystem of a university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, no. 3 (106), pp. 208-210. (In Russ.) https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-3106-208-210, https://elibrary.ru/byuver
20. Wolff C., Reimann C., Mikhaylova E., Aldaghamin A., Pampus S., Hermann E. (2021). Digital Education Ecosystem (DEE) for a Virtual Master School. *2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*. Nur-Sultan, pp. 1-7. https://doi.org/10.1109/SIST50301.2021.9465914

21. Tikhomirova V.D. (2023). Digital University as a basis for building a digital education ecosystem. *Materialy Shestoi Mezhdunarodnoi konferemtsii "Modelirovanie nelineinykh protsessov i system" = Proceedings of the 6th International Conference "Modeling of nonlinear processes and systems"*. Moscow, "Yanus-K" Publ., pp. 300-304. (In Russ.) https://elibrary.ru/dgpkbg
22. Essaid H., Abdellah A. (2020). Proposal of a digital ecosystem based on big data and artificial intelligence to support educational and vocational guidance. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, vol. 12, no. 4, pp. 1-11. (In Russ.) https://doi.org/10.5815/ijmecs.2020.04
23. Chvanova M.S. (2024). Digital ecosystem for enhancing research and innovation activities of master's students. *Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67), pp. 659-676. https://doi.org/10.32744/pse.2024.1.37, https://elibrary.ru/babwvk
24. Chvanova M.S. (2023). Digital educational ecosystem's functional abilities for promotion of master's degree students' research and innovative activities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1043-1062. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1043-1062, https://elibrary.ru/rzuauz

Информация об авторах

Чванова Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры цифровых технологий и информационных систем, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-2993-0194
ms12008@rambler.ru

Киселева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-3557-216X
irinakiselyo@yandex.ru

Поступила в редакцию 12.07.2024
Одобрена после рецензирования 10.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Marina S. Chvanova, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor at the Digital Technologies and Information Systems Department, Institute of Control Systems, Computer Science and Electric Power Engineering, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-2993-0194
ms12008@rambler.ru

Irina A. Kiseleva, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-3557-216X
irinakiselyo@yandex.ru

Received 12.07.2024
Approved 10.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 37.013
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1379-1394

Управление рисками образовательных проектов: обоснование существенных смысловых единиц

Алексей Евгеньевич Причинин
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
426034, Российская Федерация, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 3
aleksej-prichinin@yandex.ru

Актуальность. Масштабы реализации образовательных проектов в Российской Федерации растут. Разрабатываются различные федеральные проекты, дорожные карты развития образования, прорабатываются стратегии и политики проектирования будущего образования и т. д. Сопоставлены результаты собственных исследований по управлению рисками образовательных проектов с существенными признаками, характеризующими текущее состояние управления рисками образовательных проектов. Цель исследования – обоснование выявленных и сформулированных в ходе настоящего исследования существенных признаков, отражающих смыслы и ценности процесса управления рисками образовательных проектов.
Материалы и методы. Использованы тексты научных статей, документы заявок на получение статуса республиканской инновационной площадки, документы, обобщающие опыт работы конкурсантов в области образовательных проектов в республиканском конкурсе «Педагог года УР», документы, регламентирующие образовательные проекты в рамках Национального проекта «Образование», документы, направленные на развитие педагогического образования и подготовки педагогических работников, тексты образовательных программ высшего образования – бакалавриат, магистратура и аспирантура, тексты проектных работ по совершенствованию педагогического образования в вузах, которые в целом отражают достаточно упорядоченную и реализовавшуюся в образовательной среде концепцию управления рисками образовательных проектов. Исследование проводилось методами контент-анализа, критического дискурса, рефлексивной проблематизации, сравнения и синтеза.
Результаты исследования. Выделены смысловые единицы конструкта «управление рисками образовательных проектов» и дана их классификация, сопоставлены результаты собственного исследования по каждой смысловой единице с реальным состоянием процессов управления рисками. Показано, что управление рисками образовательных проектов меняется, экспертное сообщество все чаще включает управление рисками как неотъемлемый элемент в свою деятельность, при этом институционализация управления рисками образовательных проектов находится в стадии становления. Результаты исследования могут быть полезны при разработке и реализации процессов управления проектами на разных уровнях системы образования.
Выводы. Деятельность субъекта образовательного проекта уже включает управление рисками, при этом процесс выстраивается на осознанном использовании междисциплинарного подхода, требующего специальной подготовки, включающего осознание субъектом норм, правил, закономерностей управления рисками.

© Причинин А.Е., 2024

Ключевые слова: управление рисками, образовательные проекты, верификация и фальсификация, существенные признаки

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Причинин А.Е.* Управление рисками образовательных проектов: обоснование существенных смысловых единиц // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1379-1394. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1379-1394

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1379-1394

Risk management of educational projects: substantiation of essential semantic units

Aleksej E. Prichinin
Udmurt State University
1 bldg 3, Universitetskaya St., Izhevsk, 426034, Russian Federation
aleksej-prichinin@yandex.ru

Importance. The scale of implementation of educational projects in the Russian Federation is growing. Various federal projects, roadmaps for the development of education, strategies and policies for shaping the future of education, etc. are being developed. The results of our own research on risk management of educational projects are compared with the essential features characterising the current state of risk management of educational projects. The aim of the research is to substantiate the essential features identified and formulated in the course of this study, reflecting the meanings and values of the process of risk management of educational projects

Materials and Methods. Texts of scientific articles, documents of applications for the status of the republican innovation site, documents summarising the work experience of the contestants in the field of educational projects in the republican contest “Teacher of the Year of the UR”, documents regulating educational projects within the framework of the National Project “Education”, documents aimed at the development of pedagogical education and training of pedagogical staff, texts of educational programmes of higher education–bachelor’s, master’s, and postgraduate courses. The research has been carried out using the methods of content analysis, critical discourse, reflexive problematisation, comparison and synthesis.

Results and Discussion. The semantic units of the construct “risk management of educational projects” are highlighted and classified, and the results of our own research on each semantic unit are collated with the actual state of risk management processes. The study demonstrates that the risk management of educational projects is changing, the expert community is including risk management as an integral element in its activities, while the institutionalisation of risk management of educational projects is in the stage of methodological development.

Conclusion. The activity of the subject of the educational project already includes risk management, while the process is built on the conscious use of an interdisciplinary approach, requiring special training, including the subject's awareness of the norms, rules, and regularities of risk management.

Keywords: risk management, educational projects, verification and falsification, significant attributes

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

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

For citation: Prichinin, A.E. (2024). Risk management of educational projects: substantiation of essential semantic units. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1379-1394. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1379-1394

АКТУАЛЬНОСТЬ

Система образования во все времена испытывает влияние различных факторов, при этом вырабатывает различные решения, которые сохраняют устойчивость не только самой образовательной системы, но и общества. В то же время глобальные угрозы, неопределенность будущего, энтропийные процессы, неустойчивость развития с большей динамикой увеличиваются, что в итоге приводит к снижению «индекса человеческого развития». Так, У. Бек отмечает, что степень рисков зависит от многих факторов, в том числе от уровня развития, и «история распределения рисков показывает, что риски, как и богатства, распределяются по классовой схеме, только в обратном порядке: богатства сосредоточиваются в верхних слоях, а риски в низших…» [1, с. 40]. По мнению О.Б. Иванова, «…международному сообществу необходимо осознать глобальные угрозы, построить общую систему управления рисками, соединить усилия по их преодолению» [2, с. 18]. Исследователи Э.К. Наурызбаева, В.В. Бежина, Т.Р. Пчелкина, К.С. Бримжанова, С.С. Бримжанова отмечают, что существует дисбаланс между требованиями общества и устаревающими обучающими материалами, что в итоге увеличивает общие риски и угрозы при модернизации учебных программ [3, с. 207]. В образовательной среде все чаще встречаются понятия «риск», «рискогенность», «управление образовательными рисками», «оценка рисков» и т. д. По мнению О.Г. Киселевой «…методы преодоления педагогических рисков адекватны природе риска: педагогические феномены, лежащие в основе педагогических рисков управления, требуют применения преимущественно педагогических форм и методов минимизации таких рисков, а феномены организации деятельности определяют приоритет методов управления для нейтрализации рисков организация управления педагогическим коллективом инновационной площадки» [4, с. 7]. Л.В. Константинова, Е.С. Титова, А.М. Петров, З.А. Троска, О.Д. Никонова отмечают, что минимизации рисков санкционного давления может способствовать расширение географии международного сотрудничества российских вузов [5, с. 554]. Феномен риска образовательных проектов нашел отражение в исследовании, посвященном критическому осмыслению рисков институционального образовательного проекта по инклюзивному образованию, в котором приводятся индикаторы процессов и показано, что регулярный контроль со стороны координирующей группы положительно влияет на достижение заявленных целей образовательного проекта [6]. Исследованию рисков, связанных с применением онлайн STEM-образования, посвящено исследование J. Amunga, в котором показаны основные риски внедрения STEM-образования в период пандемии COVID-19 и доказано, что одним из эффективных решений по минимизации этих рисков служат инвестиции в передовые технологии [7]. В исследовании M. Yemini, I. Oplatka, N. Sagie по управлению рисками образовательных проектов подчеркивается аспект систематического процесса мониторинга и контроля управления рисками в проектах, при этом выделяются уникальные характеристики управления проектами в образовательной сфере, которые требуют специфического подхода к этому предмету [8]. Основная часть происходящих изменений в отечественной системе образования связывается с разработкой и реализацией различного уровня образовательных проек-

тов. Так, Е.А. Каменева, Н.И. Киселева, М.А. Селиванова, Н.В. Узюмова отмечают, что «…Национальные проекты и программы как стратегические документы стали новым отражением развития общества, драйвером развития российского образования и инструментом повышения его качества» [9, с. 689]. Риск образовательного проекта, по определению О.Г. Ломакиной, это – «возможные изменения основных параметров образовательного проекта, которые приводят к превращению эффективного проекта в неэффективный, а также создают угрозу его успешному осуществлению» [10, с. 64]. Н.А. и А.Е. Лызь отмечают риски фальсификации и имитации инновационных процессов в высшей школе в процессе реализации новых образовательных проектов [11, с. 50]. При этом конструкт «управления рисками образовательных проектов» не институционализирован и до конца не осмыслен в отечественной педагогической науке [12–16].

Определенно, что частота упоминания смысловых единиц, отражающих управление рисками образовательных проектов, в целом совпадает с результатами наших исследований. При этом наличие фальсифицирующих признаков говорит о том, что выявление истинности требует углубленного анализа. Показано, что к существенным признакам, показывающим изменение состояния управления рисками образовательных проектов, можно предъявлять совокупность требований. На основании этих требований сформулированы существенные признаки, характеризующие состояние процессов управления рисками образовательных проектов. Такой подход рассматривается нами как один из этапов верификации гипотезы исследования.

Цель исследования – обосновать выявленные и сформулированные в ходе настоящего исследования существенные признаки, отражающие смыслы и ценности процесса управления рисками образовательных проектов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование невозможно без четкого определения понятий «существенные признаки управления рисками образовательных проектов», «риск образовательного проекта», «фальсифицирующие признаки». Под «риском образовательного проекта» в данном исследовании понимается один из компонентов деятельности субъекта образовательного проекта, связанный с принятием решений в условиях недостатка или избытка ресурсов с возможными неблагоприятными последствиями в случае реализации риска, но со значительным выигрышем в случае успеха [17]. Под «фальсифицирующими признаками» понимаются наиболее характерные признаки исследуемой классификационной группы, рассогласующиеся, противоречащие результатам исследования. Фальсифицирующие признаки рассматриваются как необходимый элемент теоретического научного исследования, позволяющий установить истинность или ложность полученных ранее теоретических результатов исследования. Под «существенными признаками управления рисками образовательных проектов» понимаются сформулированные смысловые единицы, отражающие основные исходные основания управления рисками образовательных проектов. При этом в данном исследовании к смысловым единицам предъявлялись определенные перед началом исследования требования, и смысловая нагрузка единиц анализа определялась в соответствии с основными результатами нашего исследования.

Существенные признаки управления рисками образовательных проектов выбирались из текстов статей, документов заявок на получение статуса республиканской инновационной площадки, документов – обобщающих опыт работы конкурсантов в области образовательных проектов в республиканском конкурсе «Педагог года УР», учебных программ, отправляемых экспертизу – сертификацию (ДО, СПО, ВО) документов, регламентирующих работу в рамках Национального проекта «Образование» (Паспорт

национального проекта «Образование»), документов, направленных на развитие педагогического образования и подготовку педагогических работников, тексты образовательных программ высшего образования – бакалавриат, магистратура и аспирантура, тексты проектных работ по совершенствованию педагогического образования в вузах – защищаемые на различных курсах повышения квалификации, которые в целом отражают достаточно упорядоченную и реализовавшуюся в образовательной среде концепцию управления рисками образовательных проектов. Всего выявлено около 700 упоминаний выделенных существенных признаков. При этом к смысловым единицам процессов управления рисками предъявлялись требования по объему, значению, однозначности и смысловой нагрузке.

Достижение поставленной цели исследования стало возможным благодаря использованию ряда методов: метод контент-анализа, позволивший фиксировать существенные элементы различных документов; метод критического дискурса, позволивший эксплицировать детерминированность элементов текстов (относящихся к выделенным смысловым единицам исследования) основным положениям ранее полученных теоретических результатов. Метод рефлексивной проблематизации дал возможность рассмотреть смысловые единицы с различных аспектов. Метод сравнения позволил сопоставить и сравнить выделенные признаки классификационных групп. Метод синтеза позволил обобщить и систематизировать смысловые единицы, характеризующие состояние управления рисками образовательных проектов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В современной педагогической науке и практике общепризнанным являются принципы верификации, фальсификации и рациональности, то есть подтверждение истинности выстраиваемых предположений [18]. Истинность – понятие дихотомичное и имеет два значения – истинно или ложно. При этом рассматриваются два основных подхода:

1) под истинностью понимается утверждение логической строгости;

2) соответствие эмпирическим данным.

Логическая строгость не является абсолютной. При этом логическая непротиворечивость – отсутствие внутри научной гипотезы/теории двух различных суждений и критерий независимости аксиом, то есть невыводимость одних исходно принятых допущений теории из других. Эмпирическая истинность теории включает соответствие частных элементов теории с опытными данными – фактами, событиями, явлениями. Соответствие опытных данных (эмпирика) с предсказываемыми теоретически свидетельствует о подтверждении (верификации) теоретически построенных конструктов. Проблема истинности научного знания до сих пор является актуальной. Более того, в последнее время в связи с увеличением объема вероятностных событий проблематика истинности углубляется [19; 20]. Кроме того, критерии истинности теории отличаются от критериев истинности науки, что еще более осложняет определение грани научного знания и истинного.

Испытание истинности нашего исследования проводилось путем сопоставления определенной совокупности смысловых единиц (существенных признаков) процессов идентификации, минимизации и управления рисками образовательных проектов, сформулированных на основании наших исследований с опубликованными результатами исследований, относящихся к управлению рисками проектов в образовании. При этом за основу был взят временной период с 2010 по 2023 г.

Проведенное исследование включало последовательное решение следующих задач.

1. На основании выявленных автором основных параметров рисков образовательных проектов, включающих свойства, закономерности, факторы, функции, классификации, методы и принципы; разработанной структурно-функциональной модели управления рисками образовательного проекта, отражающей условия ее построения, компо-

ненты, структуру и основные этапы; определения схемы выявления закономерностей рисков образовательных проектов, объединяющей эмпирический и теоретический уровни познания; анализа развития сущности «риск» в образовательных проектах и выявления характера и принципов изменений в управлении рисками образовательных проектов в разные исторические периоды; разработки технологии создания образовательных проектов, структура и функционирование которой обеспечат идентификацию, минимизацию и управление рисками; уточнения принципов управления рисками образовательных проектов; разработки компонентов рискологической компетентности субъекта образовательного проекта и определения ее положения по отношению к «ядру» педагогических компетенций; определения возможности и условий корректировки образовательной программы бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» в части развития рискологической компетентности обучающихся – будущих субъектов образовательных проектов формулирование существенных признаков, отражающих основные результаты исследований [21].

2. На основании опубликованных работ, результатов исследований, концепций, нормативных документов, дорожных карт, концепций, отражающих процессы управления системой образования и образовательными проектами различного уровня, выделение существенных признаков, отражающих концепт «Риска» в образовательных проектах.

3. Определение на основе сопоставления существенных признаков совпадающих и отличающихся от результатов наших исследований.

4. Формулирование выводов о верификации или фальсификации результатов нашего исследования.

В ходе проведенного исследования учитывались следующие особенности:

1) использование компьютерных технологий при поиске, систематизации, оценке текстовой информации о рисках образовательных проектов. При этом ключевым моментом являлось то, что были выделены ключевые единицы анализа – своего рода аналоги исследуемых (но не контролируемых) переменных. Также важным является то, что ключевые единицы анализа – это комбинации различных лингвистических моделей описания риска в образовательных проектах, речевые действия и операции, находящиеся друг с другом в иерархических отношениях, которые соотносятся с речевой деятельностью и одновременно однозначно опознаются в тексте. Использование таких инструментов в определенной степени позволяет сократить время исследования, при этом объем обрабатываемой информации увеличивается. Одновременно с этим можно выделять несколько ключевых единиц анализа, что также существенно осложнит задачу, если бы она выполнялась традиционными технологиями;

2) при анализе опубликованных работ учитывалось основание – что специалисты использовали непротиворечивый научный аппарат, что дает основание считать их достоверными.

Существенные признаки управления рисками образовательных проектов выбирались из текстов статей, документов заявок на получение статуса республиканской инновационной площадки, документов – обобщающих опыт работы конкурсантов в области образовательных проектов в республиканском конкурсе «Педагог года УР», учебных программ, отправляемых экспертизу – сертификацию (ДО, СПО, ВО), документов, регламентирующих работу в рамках Национального проекта «Образование» (Паспорт национального проекта «Образование». http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/Образование.pdf), документов, направленных на развитие педагогического образования и подготовки педагогических работников (Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», Распоряжение Правительства РФ от 24

июня 2022 г. № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»), тексты образовательных программ ВО – бакалавриат, магистратура и аспирантура, тексты проектных работ по совершенствованию педагогического образования в вузах – защищаемые на различных курсах повышения квалификации, которые в целом отражают достаточно упорядоченную и реализовавшуюся в образовательной среде концепцию управления рисками образовательных проектов [22–25]. Всего выявлено около 700 упоминаний выделенных существенных признаков. При этом к смысловым единицам процессов управления рисками предъявлялись требования по объему, значению, однозначности и смысловой нагрузке.

Таблица 1

Существенные признаки процессов управления рисками образовательных проектов

Table 1

Significant attributes of educational project risk management processes

Существенные признаки	Признаки		
	Из опубликованных материалов		По результатам нашего исследования
	Фальсифицирующие	Верифицирующие	
1	2	3	4
1. Отношение субъектов образовательного проекта к рискам проекта	Причины рисков – ошибки людей, человеческая ошибка – вызывает цепочку (последовательность) ошибок, которые приводят к рискам. Объект управления рисками	Все факторы просчитать невозможно – необходима система управления рисками образовательных проектов	Система управления рисками – необходимая подсистема в структуре управления образовательного проекта
2. Принятый характер развития рисков образовательных проектов	Прецедентный характер (феноменальный подход). Концепция «нулевого риска» (безальтернативность выигрыша)	Прогностический характер (ноуменальный подход)	Неустойчивость, подсистемность, эмерджентность, нелинейность, целостность
3. Концепция риска	Концепция нулевого риска (табу на риск)	Концепция приемлемого риска	Концепция допустимого риска
4. Основная детерминанта развития	Существенные сдвиги в технике и технологиях (технологический детерминизм)	Существенные сдвиги в получении, обработке, передачи информации (информационный детерминизм)	Существенные сдвиги в процессах идентификации, прогнозирования и управления рисками (рискологический детерминизм)
5. Закономерности развития рисков	Риски в образовании сложно обрабатывать и выявлять закономерности	Знание закономерностей развития систем, в том числе образовательных	Знание закономерностей, тенденций развития рисков образовательных проектов
6. Деятельность субъекта образовательного проекта	Исполнитель, трудовой ресурс	Участник образовательного развития	Исследование, прогнозирование рисков образовательного проекта, управление рисками
7. Принципы управления образовательными проектами	Ответственность, иерархичность, компетентность	Сочетание принципов управления и принципов управления образовательными системами	Принципы – мультидисциплинарности, итерационности, интенференции, структурности, проектности, экосистемности, неопределенности, упреждения
8. Свойства рисков и их учет в образовательных проектах	Сохранение традиций, опыт и мастерство, совершенствование образовательного процесса	Глобализация, универсализация, институционализация, компактизация, латентность, непреднамеренность, регулятивность, отсроченность	Компрессивность, наднациональность и экстерриториальный характер когнитивных искажений, расширение рисков, стереотипизации

Продолжение таблицы 1
Continuation of Table 1

1	2	3	4
9. Отражение вида профессиональной деятельности с учетом риска в профессиональных стандартах	Описание должностных обязанностей, требований к квалификации, составленные профильными министерствами совместно с органами исполнительной власти	Описание вида профессиональной деятельности, включающей работу с различными рисками, актуальными для профессионального сообщества	В большинстве профессиональных стандартов в области образования риски включены как необходимый компонент профессиональной деятельности
10. Трансфер знаний об управлении рисками образовательных проектов	Тиражирование опыта работы	Сочетание традиционных и инновационных технологий трансфера знаний о рисках и способах управления рисками	Создание системы, включающей объекты, субъекты, технологии трансфера знаний о рисках образовательных проектов
11. Временная характеристика риска	Рассмотрение риска как статичной сущности	Риск обладает историчностью, неизменностью. Историчность риска вытекает из историчности надсистемы, в которой существует образовательный проект	Учет историчности риска при создании и реализации образовательного проекта
12. Синергичность сущности риска	Рассмотрение риска как закрытой, простой системы, развивающейся линейно и равномерно	Рассмотрение процесса управления рисками как процесса контролируемой самоорганизации	Риск рассматривается как открытая, сложная, самоорганизующаяся система, развитие которой нелинейно и неравномерно
13. Методы управления рисками образовательного проекта	Решение, направленное на устроение (минимизацию) непосредственно риска проекта	Выбор определенного метода минимизации рисков исходя из ситуации	Управление рисками – совокупность воздействий, учитывающих внешние и внутренние факторы, требующая проработки нескольких альтернативных решений
14. Классификация рисков образовательных проектов	Однозначность классифицирования	Увеличение числа классификаций. Появление новых признаков классифицирования	По мере изучения сущности риска появляются все новые основания для их классификации, что в итоге приводит к более полному пониманию сущности риска
15. Факторы риска образовательного проекта	Факторы риска – внешние и внутренние	Факторы динамичны, образуют эмерджентный эффект	Совокупное влияние факторов риска складывается из факторов надсистемы, внешних и внутренних факторов, факторов предыдущих и последующих систем
16. Итерационность как атрибут процесса управления рисками	Итерационность – крайний вариант минимизации рисков, так как ведет к большим затратам ресурсов на исправление. В основном – каскадная модель	Итерационность – необходимый элемент процесса управления рисками, большая гибкость в управлении рисками	Использование в процессе управления рисками сочетания каскадной и спиральной модели итерационности
17. Характер деятельности субъекта образовательного проекта в процессе управления рисками	Приоритет познавательной деятельности – идентификация и минимизация рисков о существующей объективной образовательной реальности	Риски поддаются прогнозированию, образовательные проекты создаются с учетом и для достижения образа будущего	Деятельность преобразовательная – идентификация и минимизация рисков о будущей образовательной реальности

Окончание таблицы 1
End of Table 1

1	2	3	4
18. Активность субъекта в процессе управления рисками	«Типовые» риски, репродуктивная деятельность, стандартные процедуры по минимизации рисков	Способность субъекта самостоятельно идентифицировать риски – необходимый элемент устойчивости образовательного проекта	Самостоятельное управление рисками проекта субъектом, сознательное выявление рисков
19. Подходы к управлению рисками образовательных проектов	Командно-распорядительный подход и функциональный	Приоритет совместному использованию подходов о превалировании процессного подхода	Выбор подходов зависит от множества факторов, в числе которых состав, структура, масштаб, целевые индикаторы образовательного проекта
20. Модели управления рисками образовательных проектов	Преимущественно совмещенная модель	Выделенная и множественная модели, комбинация моделей	Преимущественно сложные модели управления, основанные на структурно-функциональном подходе, учитывающем упреждение
21. Ценность поиска новых, не бывших ранее решений по идентификации и минимизации рисков образовательных проектов	Используются в основном известные, апробированные на практике решения. При отсутствии таких решений происходит отказ от проекта	Допускается использование эвристических методов поиска решений. При этом основной метод – метод проб и ошибок	Социокультурное проектирование с учетом рисков. Применение доступного арсенала средств, методов эвристического поиска решений. Разнообразие управляющей системы не должно быть меньше разнообразия управляемого риска
22. Качества и способности субъекта образовательного проекта по управлению рисками	ЗУН по созданию и реализации образовательных проектов	Принятие и развитие рискологической компетентности субъекта образовательного проекта. Часть общей компетентности человека	Рискологическая компетентность – совокупность процессно-управленческого, предметно-содержательного, прогностического, культурно-педагогического, личностного самосовершенствования и ценностно-смыслового компонентов
23. Подходы к развитию рискологической компетентности	Специальной подготовки не требуется	Отдельные, локальные дисциплины, а чаще отдельные разделы в дисциплинах, посвященные управлению рисками образовательных проектов	Включение в каждый блок подготовки дисциплин, активизирующих развитие каких-либо составляющих рискологической компетентности
24. Характер базовых методов, технологий управления рисками	Трудоемкие	Капиталоемкие	Наукоемкие
25. Управление рисками образовательных проектов	Неосознаваемое	Частично осознаваемое	Осознанное управление рисками

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

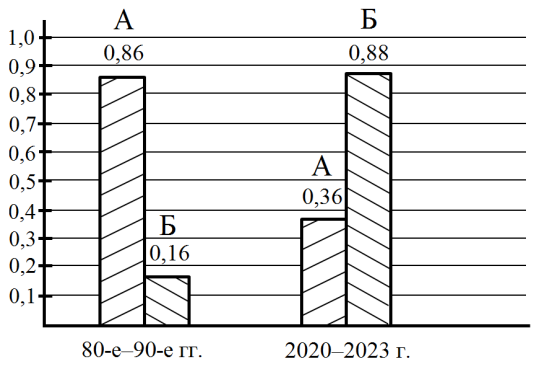

Рис. 1. Соотношение существенных признаков, фальсифицирующих (А) или верифицирующих (Б) результаты наших исследований

Fir. 1. Correlation of significant attributes falsifying (A) or verifying (B) study results

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

Представленную совокупность признаков можно объединить в следующие группы:

1. Процессно-управленческая, показывающая состав, структуру, закономерности и тенденции развития образовательного процесса и особенности управления этим процессом с учетом рисков, которые при этом могут возникать: отношение субъектов образовательного проекта к рискам проекта; принципы управления образовательными проектами; итерационность как атрибут процесса управления рисками; классификация рисков образовательных проектов; подходы к управлению рисками образовательных проектов.

2. Предметно-содержательная, включающая знания и понимания: базовых алгоритмов работы с рисками, технологий идентификации и минимизации рисков, закономерностей развития рисков в образовательных проектах, методов идентификации, анализа и минимизации рисков, методов и технологий управления рисками образовательных проектов, методов оценки рисков, умения и навыков анализа рисков, технологий работы с рисками в зависимости от образовательной среды, свойств и особенностей рисков образовательных проектов, факторов риска, прогнозной информации, методов прогнозирования рисков и теории риска: временная характеристика риска; свойства рисков и их учет в образовательных проектах; методы управления рисками образовательного проекта; характер базовых методов, технологий управления рисками.

3. Прогностическая – объединяющая признаки, необходимые для прогнозирования рисков образовательного проекта, что позволяет заранее внести в проект коррективы, минимизирующие эти риски, тем самым избежать больших затрат ресурсов на «купирование» рисков. Прогностическая составляющая основана на знаниях, тенденциях, закономерностях, научно обоснованных технологиях прогнозирования, причинно-следственных связях между причиной, факторами и другими источниками риска образовательного проекта и их последствиями: принятый характер развития рисков образовательных проектов; закономерности развития рисков; модели управления рисками образовательных проектов; характер деятельности субъекта образовательного проекта в процессе управления рисками.

4. Культурно-педагогическая, предполагающая сформированную систему педагогических ценностей, принципов, правил и отношений к обучающемуся как к субъекту педагогического процесса. Ведущей в современной системе педагогических ценностей является обучающийся и его личностное развитие, обеспечивающее его устойчивое и успешное существование и активную, мотивированную и продуктивную деятельность как в настоящем, так и в будущем: деятельность субъекта образовательного проекта; трансфер знаний об управлении рисками образовательных проектов; факторы риска образовательного проекта; отражение вида профессиональной деятельности с учетом риска в профессиональных стандартах; подходы к развитию рискологической компетентности; качества и способности субъекта образовательного проекта по управлению рисками; управление рисками образовательных проек-

тов; активность субъекта в процессе управления рисками.

5. Ценностно-смысловая, предполагающая способность и готовность действовать с учетом приемлемого (допустимого) риска, учитывая результаты предыдущих и будущих образовательных преобразований. Понимание субъектом, принимающим решение по минимизации рисков, что, в конечном счете, эти действия будут влиять на существующую социокультурную среду, а изменившаяся социокультурная среда в свою очередь будет влиять на систему образования, и система образования также будет меняться: концепция риска; основная детерминанта развития; синергичность сущности риска; ценность поиска новых, не бывших ранее решений по идентификации и минимизации рисков образовательных проектов.

Исследование показывает, что изменения в процессах управления рисками образовательных проектов происходят в различных векторах. Таким образом, управление рисками образовательных проектов становится многофакторным явлением, требующим дальнейших исследований.

Соотношение частоты упоминаний смысловых единиц говорит о том, что они в целом совпадают с результатами наших исследований. При этом наличие фальсифицирующих признаков (36 %) показывает, что выявление истинности требует углубленного анализа, несмотря на то, что число этих признаков уменьшается более чем в 2 раза (рис. 1). Если же включать в анализ период начала XX века – возрождение метода проектов и его широкое применение в образовательной практике (особенно в нашей стране), то относительное число фальсифицирующих результаты нашего исследования существенных признаков будет приближаться к 100 %, а число подтверждающих – к 0 %. Наличие фальсифицирующих результаты нашего исследования признаков можно объяснить следующими причинами:

1) образовательная система и ее подсистемы обладают «инертностью», что приводит к запаздыванию многих исследователей за вызовами и тенденциям развития общества и среды, при этом темп этих изменений все увеличивается. Инертность в образовании, с одной стороны, рассматривается как защитный механизм, а с другой – как сдерживающий внедрение новшеств фактор. При этом нужно отметить, что перестройка сознания педагогических работников в области управления рисками образовательных проектов связана во многом с корректировкой ценностных ориентаций – что требует времени;

2) наличие различных подходов, концепций, принципов, механизмов относительно управления образовательными проектами, что не предполагает единственно верной точки зрения;

3) подходы к управлению рисками образовательных проектов можно отнести к области новшеств в образовании. И, соответственно, как к любым новшествам отношения разные – от негативных до позитивных. При этом не стоит забывать психологические, экономические, личностные, социальные и другие барьеры при создании и внедрении инноваций, которые можно спроецировать и на процессы управления рисками образовательных проектов;

4) методологические подходы и практический опыт управления рисками образовательных проектов еще недостаточен для широкого принятия педагогической общественностью. При этом реализация этих подходов часто связана с выявлением и минимизацией рисков, вероятность поступления которых снижается (возможно, риск и не реализуется). Соответственно у общества не сложилось четкой, однозначной зависимости от реализации процессов по минимизации рисков и их наступлением (осложняет этот процесс отсроченность рисков). У многих людей возникает иллюзия безопасности образовательных проектов – так зачем же заниматься рисками проектов? – если они безопасны. Эта иллюзия безопасности образовательных проектов помимо латентности рисков как основы также опирается на тот момент, что многие риски трансформируются при переходе из одного проекта в другой и проявля-

ются уже тогда, когда человек «выходит» из образовательной системы. При этом этот человек не включается в анализ рисков, так как он уже не часть этой системы;

5) в целом низкая мотивация педагогических работников по управлению рисками – следствие сложившейся системы ответственности за результаты образовательной деятельности.

На этапе верификации гипотезы исследования работа проводилась двумя способами: 1) сопоставлением частоты упоминаний смысловых единиц, связанных с управлением рисками образовательных проектов, полученных в ходе анализа подходов, концепций, технологий других исследователей с результатами нашего исследования; 2) опытно-экспериментальной проверкой отдельных результатов настоящего исследования в реальной педагогической действительности (подготовка студентов бакалавриата и магистратуры, курсы повышения квалификации, работа с руководителями проектов (образовательных организаций)).

Сопоставление смысловых единиц (существенных признаков) теоретико-методологических основ проектирования системы управления рисками образовательных проектов, сформулированных на основании основных полученных в ходе настоящего исследования результатов, производилось с подходами, нормативами, выработанной практикой управления образовательными проектами и изложением и опубликованием в материалах конференций, отчетных документов и т. д.

ВЫВОДЫ

Сравнение частоты упоминания существенных признаков показывает, что управление образовательными проектами и управление рисками этих проектов как элемент управления за последние 15 лет существенно изменился. Это, во-первых, говорит о том, что изменилось отношение к сущности «риск» в обществе и в системе образования; во-вторых, как показало проведенное исследование, ранее полученные нами результаты исследования концепта «риск образовательного проекта» в целом подтверждаются и согласуются с существенными признаками, высказанными специалистами и экспертами в этой тематике. Выявление существенных признаков позволяет охарактеризовать изменения, происходящие в этой деятельности, определить ключевые исходные основания, методологический базис, который предопределяет направления развития этого процесса. Выявленные существенные признаки позволили выяснить реальное состояние процессов управления рисками образовательных проектов. Исследование показало, что частота упоминания смысловых единиц в целом совпадает с результатами наших исследований.

Наличие фальсифицирующих признаков говорит о том, что требуется дальнейшее исследование смысловых единиц процесса управления рисками образовательных проектов, учитывая, что за исследуемый период их число уменьшилось более чем в два раза. Также наличие фальсифицирующих признаков позволило выделить факторы, препятствующие разработке и внедрению научно обоснованных подходов к управлению рисками образовательных проектов: «инертность» образовательной системы, трудности с корректировкой ценностных ориентаций субъектов образовательных проектов по отношению к рискам; наличие различных подходов к управлению рисками образовательных проектов, большинство из которых базируются на разработанных и применяющихся в экономико-производственной сфере подходах; наличие различных (личностных, когнитивных, социальных и др.) барьеров; наличие институциональных норм трудовой деятельности разработчиков и реализаторов образовательных проектов, не актуализирующих их ответственность за риски образовательных проектов. В целом результаты исследования позволяют говорить о том, что полученные нами результаты верифицируются зафиксированными изменениями в управления образовательными проектами, которые высказаны экспертами за последние несколько лет.

Список источников

1. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
2. *Иванов О.Б.* Глобальные риски и новые вызовы человеческой цивилизации // ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. 2020. № 2. С. 7-20. https://doi.org/10.24411/2071-6435-2020-10009, https://elibrary.ru/fjkufu
3. *Nauryzbayeva E.K., Bezhina V.V., Pchelkina T.R., Brimzhanova K.S., Brimzhanova S.S.* Stakeholder involvement in the curricula modernisation through a virtual foresight laboratory // Education and Science Journal. 2022. Т. 24. № 7. С. 191-214. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-191-214, https://elibrary.ru/mkikkd
4. *Киселева О.Г.* Организационные формы и методы преодоления педагогических рисков управления инновационной площадкой в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 7-19. https://doi.org/10.15293/1813-4718.2005.01, https://elibrary.ru/sdfiqn
5. *Константинова Л.В., Титова Е.С., Петров А.М., Троска З.А., Никонова О.Д.* Смена векторов международного сотрудничества российских вузов в условиях новой геополитической ситуации // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4 (113). С. 554-573. https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573, https://elibrary.ru/gabnlz
6. *Soto J.E., Mercado O.M., De la Hoz Reyes R.* Diverser a project of inclusive education from and for diversity // Technium Social Sciences Journal. 2021. № 26 (1). P. 338-350.
7. *Amunga J.* Leveraging technology to enhance STEM Education Amidst the COVID-19 pandemic: An overview of pertinent concerns // Technium Social Sciences Journal. 2021. № 18 (1). P. 40-55.
8. *Yemini M., Oplatka I., Sagie N.* Project Monitoring, Control, and Evaluation: The Unique Aspects of Projects in Schools // Project Management in Schools. Cham. Palgrave Pivot. 2018. P. 103-128.
9. *Каменева Е.А., Киселева Н.И., Селиванова М.А., Узюмова Н.В.* Национальные проекты и программы в сфере образования в России: осведомленность и ожидания участников образовательного процесса // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 689-706. https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.40, https://elibrary.ru/lqdphr
10. *Ломакина О.В.* Управление рисками при реализации образовательного проекта // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 64-72. https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.10.P.64, https://elibrary.ru/mgnkrv
11. *Лызь Н.А., Лызь А.Е.* Риски педагогических инноваций в высшем образовании // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 50-57. https://elibrary.ru/shqlll
12. *Причинин А.Е.* Институционализация процесса управления рисками в системе образования // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33. № 4. С. 390-397. https://doi.org/10.35634/2412-9550-2023-33-4-390-397, https://elibrary.ru/xbbeju
13. *Дежина И.Г., Ефимова Г.З.* Риски Проекта 5-100: оценки научно-педагогических работников различных поколений // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 3. С. 28-39. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39, https://elibrary.ru/nlemek
14. *Eger L., Egerova D.* Project risk management in educational organizations: A case from the Czech Republic // Educational Management Administration & Leadership. 2016. Vol. 44. Issue 4. P. 578-598.
15. *Sumual H., Sumilat J.M.* Unima risk management development // Technium Social Sciences Journal. 2022. № 28 (1). P. 489-496. https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5460, https://elibrary.ru/ssnigz
16. *Deshmukh G.K., Hory Sankar Mukerjee, Devi Prasad U.* Risk Management in Global CRM IT Projects Business Perspectives and Research. 2020. Vol. 8. Issue 2. P. 156-172. https://doi.org/10.1177/22785337198870
17. *Причинин А.Е.* Развитие подходов к управлению рисками образовательных проектов // Ценности и смыслы. 2024. № 1 (89). С. 95-111. https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-1-95-111, https://elibrary.ru/mmkvsd
18. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: АСТ, 2003. 365 с. https://elibrary.ru/qwfeit
19. *Хомутова Е.Г., Спиридонова А.А., Прокопов Н.И.* Модель управления рисками для обеспечения качества образования в университете // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 670-685. https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.40, https://elibrary.ru/agnrxs
20. *Пинчук А.Н., Карепова С.Г., Тихомиров Д.А.* Транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе: востребованность, ожидания, риски // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 184-220. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-184-220, https://elibrary.ru/fditnj

21. *Причинин А.Е.* Риски образовательных проектов: сущность и закономерности. Ижевск: Удмуртский университет, 2023. 284 с. https://elibrary.ru/mghcaa
22. *Панченко А.Б.* Структура системы управления образованием в России // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (71). С. 44-57. https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.71.2.004, https://elibrary.ru/drjcjv
23. *Новопашина Л.А., Григорьева Е.Г., Ильина Н.Ф., Бидус И.А.* Готовность будущих учителей к работе в школе: обзор теоретических и эмпирических исследований // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 2. С. 59-96. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-2-60-96, https://elibrary.ru/qprsuh
24. *Белоцерковский А.Б.* Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3-9. https://elibrary.ru/palvjx
25. *Михайлова Е.Н.* Рискологические факторы и качество исследовательской деятельности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 10 (88). С. 59-63. https://elibrary.ru/kzglkh

References

1. Bek U. (2000). *Obshchestvo Riska. Na Puti k Drugomu Modernu*. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 384 p.
2. Ivanov O.B. (2020). Global'nye riski i novye vyzovy chelovecheskoi tsivilizatsii. *ETAP: Ehkonomicheskaya teoriya, analiz, praktika = ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice*, no. 2, pp. 7-20. (In Russ.) https://doi.org/10.24411/2071-6435-2020-10009, https://elibrary.ru/fjkufu
3. Nauryzbayeva E.K., Bezhina V.V., Pchelkina T.R., Brimzhanova K.S., Brimz-hanova S.S. (2022). Stakeholder involvement in the curricula modernisation through a virtual foresight laboratory. *Education and Science Journal*, vol. 24, no. 7, pp. 191-214. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-191-214, https://elibrary.ru/mkikkd
4. Kiseleva O.G. (2020). Organizational forms and methods of overcoming pedagogical risks in the management of innovative educational platform. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 7-19. (In Russ.) https://doi.org/10.15293/1813-4718.2005.01, https://elibrary.ru/sdfiqn
5. Konstantinova L.V., Titova E.S., Petrov A.M., Troska Z.A., Nikonova O.D. (2023). Changing vectors of international cooperation of Russian universities in the new geopolitical situation. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, vol. 27, no. 4 (113), pp. 554-573. (In Russ.) https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.554-573, https://elibrary.ru/gabnlz
6. Soto J.E., Mercado O.M., De la Hoz Reyes R. (2021). Diverser a project of inclusive education from and for diversity. *Technium Social Sciences Journal*, no. 26 (1), pp. 338-350.
7. Amunga J. (2021). Leveraging technology to enhance STEM Education Amidst the COVID-19 pandemic: An overview of pertinent concerns. *Technium Social Sciences Journal*, no. 18 (1), pp. 40-55.
8. Yemini M., Oplatka I., Sagie N. (2018). Project Monitoring, Control, and Evaluation: The Unique Aspects of Projects in Schools. *Project Management in Schools*. Cham, Palgrave Pivot Publ., pp. 103-128.
9. Kameneva E.A., Kiseleva N.I., Selivanova M.A., Uzyumova N.V. (2023). National projects and programs in the field of education in Russia: awareness and expectations of participants in the educational process. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 6 (66), pp. 689-706. (In Russ.) https://doi.org/10.32744/pse.2023.6.40, https://elibrary.ru/lqdphr
10. Lomakina O.V. (2018). Upravlenie riskami pri realizatsii obrazovatel'nogo proekta. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, no. 10, pp. 64-72. (In Russ.) https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.10.P.64, https://elibrary.ru/mgnkrv
11. Lyz' N.A., Lyz' A.E. (2014). Risks of pedagogical innovations in higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 7, pp. 50-57. (In Russ.) https://elibrary.ru/shqlll
12. Prichinin A.E. (2023). Institutionalization of the risk management process in the education system. V*estnik Udmurtskogo universiteta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika =Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 33, no. 4, pp. 390-397. (In Russ.) https://doi.org/10.35634/2412-9550-2023-33-4-390-397, https://elibrary.ru/xbbeju
13. Dezhina I.G., Efimova G.Z. (2022). Risks of 5-100 project: perceptions of academic staff of different ages. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, vol. 31, no. 3, pp. 28-39. (In Russ.) https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-28-39, https://elibrary.ru/nlemek

14. Eger L., Egerova D. (2016). Project risk management in educational organizations: A case from the Czech Republic. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 44, issue 4, pp. 578-598.
15. Sumual H., Sumilat J.M. (2022). Unima risk management development. *Technium Social Sciences Journal*, no. 28 (1), pp. 489-496. https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5460, https://elibrary.ru/ssnigz
16. Deshmukh G.K., Hory Sankar Mukerjee, Devi Prasad U. (2020). Risk Management in Global CRM IT. *Projects Business Perspectives and Research*, vol. 8, issue 2, pp. 156-172. https://doi.org/10.1177/22785337198870
17. Prichinin A.E. (2024). Development of approaches to risk management educational projects. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*, no. 1 (89), pp. 95-111. (In Russ.) https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-1-95-111, https://elibrary.ru/mmkvsd
18. Kun T. (2003). *Struktura Nauchnykh Revolyutsii*. Moscow, AST Publ., 365 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qwfeit
19. Khomutova E.G., Spiridonova A.A., Prokopov N.I. (2022). Risk management model for quality assuring of education at the university. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 2 (56), pp. 670-685. (In Russ.) https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.40, https://elibrary.ru/agnrxs
20. Pinchuk A.N., Karepova S.G., Tikhomirov D.A. (2022). Transprofessional education in the student discourse: demand, expectations, risks. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 24, no. 3, pp. 184-220. (In Russ.) https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-3-184-220, https://elibrary.ru/fditnj
21. Prichinin A.E. (2023). *Riski obrazovatel'nykh proektov: sushchnost' i zakonomernosti*. Izhevsk, Udmurt State University Publ., 284 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/mghcaa
22. Panchenko A.B. (2021). The structure of the education management system in Russia. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (71), pp. 44-57. (In Russ.) https://doi.org/10.26105/SSPU.2021.71.2.004, https://elibrary.ru/drjcjv
23. Novopashina L.A., Grigor'eva E.G., Il'ina N.F., Bidus I.A. (2024). Readiness of future teachers to work at school: review of theoretical and empirical research. *Obrazovanie i nauka = Education and Science Journal*, vol. 26, no. 2, pp. 59-96. (In Russ.) https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-2-60-96, https://elibrary.ru/qprsuh
24. Belotserkovskii A.B. (2012). On the challenges and risks to Russian higher professional education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 7, pp. 3-9. (In Russ.) https://elibrary.ru/palvjx
25. Mikhailova E.N. (2009). Riskological factors and quality of pedagog's research activities. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 10 (88), pp. 59-63. (In Russ.) https://elibrary.ru/kzglkh

Информация об авторе

Причинин Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0000-5920-9384
aleksej-prichinin@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.03.2024
Получена после доработки 02.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Aleksej E. Prichinin, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of Theory and Methodology of Technological and Professional Education Department, Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0000-5920-9384
aleksej-prichinin@yandex.ru

Received 14.03.2024
Revised 02.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 37.022
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1394-1404

Социально-педагогические риски воспитания молодежи в условиях распространения ценностей и манифестов массовой культуры

Оксана Анатольевна Мосина*, Владимир Валентинович Кулишов
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
350910, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Сормовская, 173
*Адрес для переписки: kuvshinovaoa@mail.ru

Актуальность. Новая образовательная парадигма направлена не только на совершенствование образовательных практик, но и на продвижение практик социокультурных, влияющих на смысложизненные ориентации обучающихся. Взаимосвязь социального института образования с ведущими современными трендами и аттитюдами очевидна, что в свою очередь инициировало представленное исследование. Целью проведенного исследования является изучение рисков влияния ценностей и манифестов массовой культуры на формирование модусов поведения современной молодежи и определение направлений социально-педагогической деятельности, направленной на противодействие девиантогенного воздействия агентов массовой культуры.
Материалы и методы. В ходе проведенного исследования были использованы диалектический, историко-ретроспективный и аксиологический методы исследования, а также метод реконструкции социальной реальности.
Результаты исследования. Было выявлено, что совокупность новообразований смысложизненных ориентаций играет важную роль в формировании поведения личности и определяет ее развитие, что подтвердило значимость изучения личностных смыслов и ориентаций для понимания человеческого поведения и развития личности в целом.
Выводы. Сложная современная социальная ситуация создает неопределенность в вопросах формирования личности и определении вектора развития подрастающего поколения в условиях образовательной организации. Чтобы преодолеть данное обстоятельство, необходимо составить комплексное педагогическое представление о полисистемной организации человека (подростка), где основным ориентиром будет его движение к самому себе, к самоосуществлению и самоактуализации.

Ключевые слова: массовая культура, модус обладания, модус инфантилизации, модус аморальности, смысложизненные ориентации, социальный институт образования, человеческие качества

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: Мосина О.А. – обоснование концепции и дизайна исследования, разработка методологии исследования, анализ и обобщение литературных данных, критический

© Мосина О.А., Кулишов В.В., 2024

пересмотр текста рукописи. Кулишов В.В. – получение данных для анализа, анализ и систематизация полученных данных, обзор публикаций по теме статьи, формулировка выводов, написание текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Мосина О.А., Кулишов В.В.* Социально-педагогические риски воспитания молодежи в условиях распространения ценностей и манифестов массовой культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1394-1404. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1394-1404

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1394-1404

Social and pedagogical risks of the young people's upbringing in conditions of spreading values and manifestos of mass culture

Oksana A. Mosina*, Vladimir V. Kulishov
Kuban State University
173 Sormovskaya St., Krasnodar, 350910, Russian Federation
*Corresponding author: kuvshinovaoa@mail.ru

Importance. The new educational paradigm is aimed not only at improving educational practices, but also at promoting sociocultural practices that influence students' life orientations. The relationship between the social institution of education and leading modern trends and attitudes is obvious, which in turn initiated the presented research. The purpose of the research is to examine the risks of the values and manifestos of mass culture influence on the formation of modes of modern youth behavior and to determine the directions of social and pedagogical activities aimed at counteracting the deviantogenic influence of agents of mass culture.
Materials and Methods. The dialectical, historical-retrospective and axiological research methods, as well as the method of reconstructing social reality are used.
Results and Discussion. It is revealed that a set of new formations of life orientations plays a significant role in the formation of an individual's behavior and determines its development, which confirms the significance of studying personal values and orientations in order to understand human behavior and personality development in general.
Conclusion. The complex modern social situation creates uncertainty in matters of personality formation and determining the vector of development of the younger generation in the conditions of an educational organization. To overcome this circumstance, it is necessary to develop a comprehensive pedagogical understanding of the polysystemic organization of a person (adolescent), where the main guideline will be his movement towards himself, towards self-realization and self-actualization.

Keywords: mass culture, modus of possession, infantilization modus, modus of immorality, life orientations, social institute of education, human qualities

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

Authors' contribution: Mosina O.A. – research concept and design justification, methodology development, literature data analysis and generalization, manuscript critical revision. Kulishov V.V. – data acquisition, data analysis and systematization, review of publications on the research topic, conclusions formulation, manuscript text drafting.

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

For citation: Mosina, O.A., & Kulishov, V.V. (2024). Social and pedagogical risks of the young people's upbringing in conditions of spreading values and manifestos of mass culture. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1394-1404. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1394-1404

АКТУАЛЬНОСТЬ

Специфика современного социального института образования заключается в переходе от совершенствования и непосредственного транслирования обучающих практик к практикам социокультурным, базирующимся на интегративной образовательной парадигме, акцентирующей внимание не только на педагогической составляющей, но учитывающей психологический, социологический и философский потенциал.

Как следствие происходящих модернизаций внутри института возникают затруднения и колебания в определении целей и содержания образования [1]. Кроме того, исследователи отмечают противоречия, возникающие между образовательными потребностями молодого поколения и ведущим научным дискурсом института образования [2; 3]. Скорее всего, данный кризис связан с отсутствием понимания ведущих трендов и аттитюдов, влияющих на трансформационные процессы, которые в свою очередь зависят не только от воли организаторов процесса обучения, но и от внешних факторов, обусловленных спецификой современной социальной системы.

Фиксирование ведущих социальных тенденций, влияющих на психологию нового поколения, является краеугольным камнем для определения позитивного педагогического воздействия в сфере воспитания. В данном исследовании остановимся на феномене массовой культуры как на факторе социализации детей и молодежи и, одновременно, как на агенте педагогических рисков их развития.

Массовая культура в контексте массового потребления, в том числе массового потребления как поведенческой тенденции молодежи, рассматривается в работах П.Дж. Бьюкенена [4], Л.Ю. Мещеряковой [5], Т.А. Хагурова [6], M. Schechtman [7] и др.

Структурированные по типу получаемых социально-педагогических результатов агенты массовой культуры изучаются в трудах Т. Адорно [8], В.А. Емелина и А.М. Тхостова [9], В.В. Кулишова [10] и др.

Массовая культура как результат постмодернистской социальной дифференциации представлена в исследованиях D. Dennett [11], А.С. Калинина [12], С.В. Бойко и А.М. Магомедовой [13], А.В. Овруцкого [14] и др.

Не умаляя значимости проведенных ранее исследований, отметим, что массовая культура в современных условиях цифровизации, выступающая движущей силой, формирующей некую совокупность характеристик внутреннего мира молодого человека, определяющей способ его существования, а также тип самоактуализации и самоориентации в сфере ценностей и приоритетов, в научном дискурсе не представлена.

Опираясь на социально-педагогическую методологию, представленную историко-гносеологической парадигмой, будем рассматривать подростков, как основной компонент воспитательного процесса, осуществляемого в системе образования, и учитывать: 1) пластичность данного возраста и 2) его выраженную интенцию к человекосообразности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании использованы диалектический, историко-ретроспективный, гносеологический и аксиологический методы исследования, а также метод реконструкции социальной реальности. На их основе рассмотрена проблема формирования совокупности новообразований смысложизненных ориентаций (модусов), конституирующих развитие определенных типов поведения личности. Исследование базируется на сравнительно-сопоставительном анализе и использовании различных философских подходов к трактовке личностных смыслов и ориентаций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Считаем необходимым уточнить терминологическую базу представленного исследования, которая должна отражать, с одной стороны, вектор вариативности, а с другой – имперфективность и интенции к человекосообразности.

Таким термином является термин «модус» (Ю.В. Мамкаев [15], Д.К. Стожко [16], A.N. Sewertzoff [17] и др.), который обозначает нестабильное свойство предмета, присущее ему в некоторых состояниях. «В формальной логике модусами называют шестьдесят четыре возможные разновидности фигур силлогизма, из которых только девятнадцать дают при соблюдении законов логики правильный вывод» [18].

Дифференциация модусов может осуществляться по двум признакам: поведенческому и мотивационному. Поведенческие признаки характеризуют формы и методы деятельности личности, а мотивационные – ее отношение к осуществляемой деятельности и объективной реальности.

Кроме того, классифицировать модусы возможно по форме его проявления: актуальный и латентный. Актуальный модус – характеризует психологическую особенность личности и выражается практически во всех сферах ее деятельности, при этом поведение и мотивы имеют признаки актуального модуса. Латентный модус проявляется в атипичной форме или только в отдельных видах деятельности.

Описание всех модусов и синдромов, которые формируются под влиянием новой социальной среды у подрастающего поколения в данный момент, не представляется возможным по причине продолжающихся исследований. Однако интересующие нас моменты возможно озвучить уже сегодня.

Итак, современная социальная среда обладает очень мощными агентами, способными формировать поведенческие практики радикального гедонизма, способствовать отказу от рациональности в поведении, переходу от разовых актов обладания в плоскость системы потребительских практик, противоречащих индивидуальным потребностям и запросам растущего человека. Как утверждает Н.Н. Козлова «…стандартная потребительская корзина больше не ассоциируется с суммой вещей в их материальности. Она представляет собой набор потребительских практик, которые отнюдь не носят материального характера. Темы трат, удовольствия и расточительности: «Покупай сейчас, плати потом» заменили пуританские темы сбережения, работы, наследства» [6].

Насколько педагогическая общественность знакома с данными агентами? Работа с педагогами школ показывает, что крайне недостаточно. Действительно ли существует необходимость ознакомить широкую педагогическую общественность с агентами массовой культуры, порождающими дистуктивные формы поведения? Попробуем разобраться.

Каждое образовательное учреждение и организация имеют свой план воспитательной работы, который обновляется ежегодно и в соответствии с изменяющимся социальным заказом. О том, что эти планы малоэффективны, говорят исследования F. Campello, T. Sumino и др. [19; 20], показывая, что для современной молодежи такое понятие, как «гражданский долг», является просто словосочетанием [21]. Одной из причин снижения

эффективности привычных форм и методов работы ученые видят в том, что они не рассчитаны на современные реалии в виде стремительного развития информационной среды, интервенции ценностей массовой культуры, лавинообразного расширения средств коммуникации и пр.

Именно цифровая информационная среда обеспечивает эффективную доставку агентов массовой культуры к растущему человеку (I. Granicand H. Morita, H. Scholten [22], О.А. Мосина [23] и др.), что инициирует быстрое формирование негативных и/или девиантных модусов.

Изучение модусов начинается с теории Э. Фромма [24], где он рассматривает специфику модуса обладания, который ослабляет ощущение тревоги и беспокойства, поскольку то, чем человек обладает, не может быть у него отобрано. При этом человек вынужден обладать все большим и большим, так как всякое обладание вскоре перестает приносить удовлетворение. Исследователь указывает, что «стремление иметь» как способ существования закрывает возможности подлинного бытия, не связанного с обладанием. Это влечет за собой рост социальных патологий в виде депрессий, психических расстройств, самоубийств и т. п.

Модус обладания проявляет себя в самых разнообразных сферах активности. Акцентируя внимание на активности образовательной, отметим, что подростки с модусом обладания большей частью стремятся лишь заучить необходимую информацию, при этом смысловая часть занятия, его содержательная нагрузка не становится одним из конструктов системы мышления. Одновременно и само мышление остается ригидным, усвоенную в процессе запоминания информацию «обладатели» способны только пассивно воспроизводить, не утруждая себя и окружающих анализом полученных фактов и материалов.

На характер взаимодействия модус обладания также накладывает свой след. Общаясь, подростки-«обладатели» стремятся навязать оппоненту свое мнение как единственно правильное. «Они боятся изменения собственного мнения потому, что оно представляет собой один из видов его собственности, и лишиться его – значило бы утратить какую-то часть этой собственности» [25].

У подростка с модусом обладания также специфично формируется отношение к любви и власти. Ведущим лейтмотивом в данном случае являются эгоизм, себялюбие и алчность, которые, по мнению «обладателя», считаются «правильными» качествами человека и ведут к гармонии и миру. Проявлениями модуса обладания являются: иррациональная страсть к покупкам (шопоголизм); трудоголизм (в более позднем возрасте); демонстративное расточительное потребление (приобретение предметов или благ, превышающих личные потребности); семиотизация потребления (переход от потребления вещей к потреблению знаков – товары превращаются в знаки, а потребление – в манипулирование знаками); сопроводительное потребление (зависимость от технологических цепочек потребления); постоянная неудовлетворенность своим уровнем потребления; преобладание отношений обменного типа над личными отношениями; потребительская изоляция членов семьи («бездомность по-новому»).

Так, любовь в поле обладания проявляется в стремлении «обладателя» лишить объект своего обожания свободы действий и навязывании тотального контроля. Любовь должна приносить обладателю данного модуса массу положительно окрашенных чувственных переживаний, а также удовлетворение (желательно абсолютное) любых потребностей и желаний. Власть в поле обладания – это обладание высоким статусом и полное распоряжение им, пусть и в ущерб окружающим.

Модус инфантилизации, еще называемый модусом «Обломова», обозначающем с одной стороны, стремление личности к эстетическому счастью, а с другой – к постоянному эмоционально-гедонистическому запросу. Стиль поведения аналогичен поведению Ильи Ильича Обломова, который ведет

эпатажный образ жизни, проявляя активность преимущественно в сфере мечтаний и размышлений, лежа в постели, не обременяя себя какими-то ни было движениями.

Счастье Обломова видится в достижении полноты реализации внутренних потребностей, не исключая потребности в самореализации, при этом удовлетворение должно прийти как бы само собой, из внешнего мира. В этом психология Ильи Ильича очень похожа на психологию ребенка, который испытывает радость от ощущения своей значимости и превосходства над другими.

Однако у ребенка по мере взросления данные ощущения отходят на второй план, так как появляются такие возрастные новообразования, как критическое мышление, рефлексия, эмпатия и пр. С Обломовым это не происходит, также как не происходит эмоционального взросления у подростков, подвергшихся влиянию массовой культуры.

Личность с модусом Обломова, также как и он не могут отрефлексировать собственные поступки, приходят к ошибочным выводам, стремятся к приобретению всего большого и дорогого. Бытовая жизнь такой личности подчиняется «модным тенденциям», «трендам», «брендам» и пр.

Модус Обломова активно поддерживается медиасредой, так как именно она создает иллюзию самостоятельного мышления при фактическом его отсутствии, а также предлагает чувственно приятные образы, не требующие критического анализа. Таким образом, медиасреда создает для молодого человека готовые ответы, которые он может выдавать за свои, а цифровизация выступает в качестве простого и эффективного инструмента, обеспечивающего интервенцию значимых смыслов и ценностей [26].

Современная молодежь предпочитает проводить свободное время перед компьютером или телефоном, отодвигая на второй план прямое общение и дружбу. Модус инфантильности коннотирует с термином «пуерилизм» Й. Хейзинга, который исследователем определяется как «состояние духа незрелого юнца, не связанного воспитанием, формой и традицией, [которое] в каждой области тщится получить перевес и слишком хорошо в этом преуспевает» [27, с. 231-232]. Данное утверждение можно отнести к активно транслируемым стереотипам, порождаемых виртуальными и цифровыми формами общения. Например, стремление к участию и просмотру массовых зрелищ или ток-шоу – удовлетворяемая, но никогда не насыщаемая потребность в развлечениях и пр.

Так, Х. Ортега-и-Гассет пишет об этом типе поведения: «Так уж устроен массовый человек – на «капризный лад». Он ничего не делает раз и навсегда и – что бы ни делал – все у него «понарошку», как выходки «маменькиного сынка». Шквал повального и беспросветного фиглярства катится по европейской земле. Живут в шутку, и тем шуточней, чем трагичней надетая маска» [28]. Исследователь отмечает, что «психологический строй этого новичка определяется: во-первых, ощущением легкости и обильности жизни, во-вторых, – чувством собственного превосходства и всесилия, что побуждает принимать себя таким, каков есть, и считать свой умственный и нравственный уровень более чем достаточным. Эта самодостаточность повелевает не подвергать сомнению свои взгляды и не считаться ни с кем. Отсюда третья его черта – вмешиваться во все, навязывать свою убогость бесцеремонно, безоглядно, безотлагательно и безоговорочно, то есть в духе прямого действия» [28].

Модус инфантильности (модус Обломова) отражается в поведенческих и речевых шаблонах современных подростков. Завязшие в интернет-сетях, лишившиеся возможности прямого общения, принимающие виртуальный мир за реальность подростки-инфантилы инсталлируют в свою жизнь искусственные образы и симулякры, что отделяет их от реальных проблем и их решения. Для системы образования такие подростки являются удобными, так как безвольно принимают предложенные правила игры и, приняв их, вовлекаются в механизм их обслуживания.

Широкое распространение ценностей массовой культуры при помощи ресурсов и возможностей цифровизации [29] образования приводит к масштабной релятивизации морально-нравственных устоев, размыванию традиционных представлений о дозволенном и недозволенном. Массовое общество лишается критериев нормальности, в нем нарушены табу половой сферы, отсутствует уважение к традиционным ценностям, осуществляется отказ от эстетических канонов и запрета на насилие. Эти процессы оказывают деформирующее воздействие на развитие и социализацию растущего человека. Комплекс характеристик, который возникает в результате этого воздействия, можно условно назвать «модусом аморальности («модусом Смердякова»)».

Напомним, что Павел Федорович Смердяков – один из персонажей романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», слуга и повар помещика Ф.П. Карамазова, его незаконнорожденный сын от городской юродивой Лизаветы Смердящей. Смердяков был одержим идеей разбогатеть, стремился к комфорту, высокому социальному статусу и безграничному удовольствию. Он надеялся получить часть наследства Ф.П. Карамазова, убежать во Францию и жить там безбедно. Для реализации своей мечты Смердяков был готов пойти на любое преступление. Главное, чтобы его в этом преступлении не обвинили на Западе. Россию он ненавидел и презирал. Смердяков – прагматик, эрудит, прекрасный коммуникатор, владеющий в совершенстве приемами психологического манипулирования, однако при всех видимых достоинствах он остается морально дефективной личностью.

В научном дискурсе вопросы “moralinsanity” (моральной дефективности) анализировал Л.С. Выготский [30]. Причина моральной дефективности (например, у беспризорных и трудновоспитуемых подростков) виделась ученому не в психологической патологии, а во влиянии патологической социальной среды. Если патологическую среду заменить на нормальную, позитивные изменения у подростка наступят в ближайшее время.

Говоря о современном подростке и особенностях его морали, остановимся на том, что дети, в первую очередь, усваивают родительские «формулы» гламуризации жизни, которые легко транслируются при помощи агентов цифровизации и принимают их как руководство к самостоятельной деятельности. Формула «желать больше, применять престижное, потреблять новое и выставлять это напоказ», преломляясь сквозь призму естественных детских, подростковых, молодежных компаний, совершенствуется в практиках массовой культуры [30]. В этот процесс, помимо родителей, постепенно вступают и другие агенты, не связанные напрямую с медиасредой (власть, коммерческие организации, школа и т. д.). Возможным глобальным последствием этого модуса будет полная инверсия детства как особого периода в развитии растущего человека [31].

ВЫВОДЫ

Все описанные выше обстоятельства ставят современное российское образование в чрезвычайно сложную ситуацию, поскольку становится невозможным понять, кого должна формировать школа, каковы идеалы образованности. Как следствие – возникают затруднения и колебания в определении целей и содержания образования. Поэтому сегодня становится необходимым на основе имеющегося научного знания составить комплексное педагогическое представление о полисистемной организации человека (подростка) как целостности, где ориентиром станет его движение к самому себе, к самоосуществлению и самоактуализации.

Обращение к молодому человеку в его целостности должно вывести образование на необходимость работы с человеческим качеством в его философском понимании. В этой логике образование может быть понято как специально организованный целенаправленный процесс актуализации смыслов и способов бытия.

В круг задач образования должны быть органично включены задачи построения це-

лостного контекста понимания природы человека как педагогического феномена, поиска педагогического содержания, путей и инструментов, обеспечивающих реализацию полноты человеческого качества.

Предлагаемый подход позволит ввести из философского в педагогический контекст принципы человекосообразности и человекосоразмерности педагогической деятельности.

С учетом сказанного, в структуру содержания образования растущего человека в качестве базовых могли бы войти следующие компоненты:

– осмысление ключевых проблем жизни человека (Жизнь и Смерть, Добро и Зло, Истина и Ложь, Красота и Гармония) с целью задуматься о смысле бытия;

– формирование интегративного знания о человеке и освоение приемов работы с собой как человеческой сущностью, накопление опыта самопознания, самосовершенствования и самоактуализации;

– определение ориентиров и способов решения жизненных задач, последовательно встающих перед растущим человеком на том или ином этапе социального развития в культурном пространстве потребительского общества;

– помощь в поиске оснований для выбора в жизненных ситуациях «стороны Добра» и самоактуализации;

– накопление опыта творчества и самоактуализации в базовых видах деятельности и в системе человеческих отношений;

– осознание принципов, логики, содержания социогенетического развития человечества в целом и массовой потребительской культуры в частности, обеспечение возрастной меры формирования целостного представления о мире и о себе как части этого мира;

– предъявление спектра существующих способов информационного взаимодействия человека с окружающим миром и собой.

В качестве специфических единиц содержания могут выступать смыслы, присваиваемые в ходе образовательного процесса; реализуемые принципы; ценности; формы постижения мира и собственного бытия в этом мире; уровень самоактуализации; спектр человеческих отношений; перечень жизненных задач. Ведущими регуляторами при реализации такого содержания должны стать принципы человекосообразности, информационной меры и модуса бытия.

Список источников

1. Science and social structure: A festschrift for Robert K. Merton / ed. by T.F. Gieryn, R.K. Merton N. Y.: Academy of Science, 1980. 173 p.
2. *Isopahkala-Bouret U.* University Non-Admittance and Anomie: Reconsidering the Promise of an Egalitarian Society // British Journal of Sociology of Education. 2020. № 41 (3). P. 361-376. http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2020.1726172
3. *Liu Y.* Choices Risks and Rational Conformity: Extending Boudon's Positional Theory to Understand Higher Education Choices in Contemporary China // High Education. 2019. № 77. P. 525-540. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0285-7
4. *Бьюкенен П.Дж.* Смерть Запада. М.: АСТ, 2007. 444 с. https://elibrary.ru/qohweb
5. *Бронзино Л.Ю.* Современный социальный дискурс: постмодернизм в контексте неклассических социологических теорий. М.: Изд-во РУДН, 2005. 250 с.
6. *Хагуров Т.А.* Массовая культура в обществе потребления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2007. № 1 (11). С. 81-86. https://elibrary.ru/icjgzj
7. *Schechtman M.* Experience, agency, and personal identity // Social Philosophy and Policy. 2005. Vol. 22. № 2. P. 1-24. https://doi.org/10.1017/S0265052505052015, https://elibrary.ru/hmsoyj
8. *Адорно Т.* Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») // Социологические исследования. 1993. № 3. С. 75-85.
9. *Емелин В.А., Тхостов А.Ш.* Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения // Вопросы философии. 2015. № 2. С. 14-24. https://elibrary.ru/tjuofr

10. *Кулишов В.В.* Массовая культура как фактор социализации и источник рисков воспитания и развития обучающихся: возможные контуры типологии социально-антропологических эффектов влияния // Kant. 2019. № 3 (32). С. 66-72. https://elibrary.ru/xnfrhs
11. *Dennett D.* From Bacteria to Bach and Back. The Evolution of Minds. N. Y.: Norton and Company, 2017. 476 p.
12. *Калинин А.С.* Потребление как образ жизни // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2006. Т. 12. № 12. С. 147-150. https://elibrary.ru/xvdgct
13. *Бойко С.В., Магомедова А.М.* Общество потребления в России и тенденции развития российского социума // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. Ст. 457. https://elibrary.ru/rxuswj
14. *Овруцкий А.В.* Импульсивное потребление в психологии и экономике: дифференциация подходов и их интеграция в рамках экономической психологии // Психолог. 2018. № 6. С. 62-79. https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.27780, https://elibrary.ru/nfvvdg
15. *Мамкаев Ю.В.* Проблема систематизации элементарных процессов макроэволюции (на примере морфологических адаптаций к паразитизму) // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Естественные науки. 2007. Т. 149. № 3. С. 69-73. https://elibrary.ru/jjsvtd
16. *Стожко Д.К.* Как рождается ценность: конструирование социальной реальности // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. Т. 18. № 3 (43). С. 303-315. https://doi.org/10.15507/2078-9823.043.018.201803.303-315, https://elibrary.ru/yblsrv
17. *Sewertzoff A.N.* Morphologische Gesetzmäassigkeiten der Evolution. Iena: G. Fischer Verl., 1931. 371 S.
18. *Медова А.А.* О значении понятия modus в логической, лингвистической и музыкальной культуре // Философия и культура. 2015. № 2 (86). С. 220-229. https://doi.org/10.7256/1999-2793.2015.2.10664, https://elibrary.ru/tmpxxr
19. *Campello F.* Between affects and norms on the emotive limits of constitutional patriotism // Comparative Sociology. 2020. Vol. 19. № 6. P. 805-815. http://doi.org/10.1163/15691330-12341526
20. *Sumino T.* My Country, Right or Wrong: Education, Accumulated Democratic Experience, and Political Socialization of Blind Patriotism // Political Psychology. 2021. Vol. 42. Issue 6. P. 923-940. http://doi.org/10.1111/pops.12723
21. *Erez L., Laborde C.* Cosmopolitan Patriotism as a Civic Ideal // American Journal of Political Science. 2020. Vol. 64. Issue 1. P. 191-203. https://doi.org/10.1111/ajps.12483
22. *Granic I., Morita H., Scholten H.* Beyond Screen Time: Identity Development in the Digital Age // Psychological Inquiry. 2020. № 31. Issue 3. P. 195-223. http://dx.doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820214
23. *Мосина О.А.* Цифровизация и логоцентризм образования: проблемы и перспективы // Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты: материалы 3 ежегодной Всерос. науч.-практ. конф. М.: Изд-во «Мир науки», 2022. Ст. 6. https://elibrary.ru/hbtqwq
24. *Фромм Э.* Иметь или быть / пер. с нем. Э.М. Телятниковой. М.: АСТ, 2012. 320 с. https://elibrary.ru/qxdprf
25. *Fromm E.* Die Furchtvor der Freiheit. Stuttgart, 1980. 296 S.
26. *Anderson V.* A Digital Pedagogy Pivot: Re-Thinking Higher Education Practice from an HRD Perspective // Human Resource Development International. 2020. Vol. 23. Issue 4. P. 452-467. https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999
27. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: АСТ, 2004. 458 с. https://elibrary.ru/qwhblh
28. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс / пер. с исп. А. Гелескула. М.: АСТ, 2008. 253 с. https://elibrary.ru/qwtraf
29. *Rezer T.M.* Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19 // Интеграция образования. 2021. Т. 25. № 2 (103). С. 226-243. https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243, https://elibrary.ru/svsjla
30. *Выготский Л.С.* Moral insanity. Public Domain. 1934. 4 p.
31. *Jenkins H.* The cultural logic of media convergence // International Journal of Cultural Studies. 2004. № 7 (1). P. 33-43. https://doi.org/10.1177/1367877904040603

References

1. Gieryn. T.F., Merton R.K. (ed.) (1980). *Science and Social Structure: A Festschrift for Robert K. Merton*. New York, Academy of Science, 173 p.

2. Isopahkala-Bouret U. (2020). University non-admittance and anomie: reconsidering the promise of an egalitarian society. *British Journal of Sociology of Education*, no. 41 (3), pp. 361-376. http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2020.1726172
3. Liu Y. (2019). Choices risks and rational conformity: extending Boudon's positional theory to understand higher education choices in contemporary China. *High Education*, no. 77, pp. 525-540. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0285-7
4. B'yukenen P.Dzh. (2003). *Death of the East.* Moscow, AST Publ., 444 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qohweb
5. Bronzino L.Yu. (2005). *Modern Social Discourse: Postmodernism in the context of non-classical Sociological Theories*. Moscow, People's Friendship University of Russia Publ., 250 p. (In Russ.)
6. Khagurov T.A. (2007). Masscult in consumption society. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya = RUDN Journal of Sociology*, no. 1 (11), pp. 81-86. (In Russ.) https://elibrary.ru/icjgzj
7. Schechtman M. (2005). Experience, agency, and personal identity. *Social Philosophy and Policy*, vol. 22, no. 2, pp. 1-24. https://doi.org/10.1017/S0265052505052015, https://elibrary.ru/hmsoyj
8. Adorno T. (1993). Types and syndromes. Methodological approach (a fragment from "The Authoritarian Personality"). *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, no. 3, pp. 75-85. (In Russ.)
9. Emelin V.A., Tkhostov A.Sh. (2015). Chronotopos deformation by sociocultural acceleration. *Voprosy Filosofii*, no. 2, pp. 14-24. (In Russ.) https://elibrary.ru/tjuofr
10. Kulishov V.V. (2019). Mass culture as a factor of socialization and source risk upbringing and development of the students: the possible contours of a typology of socio-anthropological effects influence. *Kant*, no. 3 (32), pp. 66-72. (In Russ.) https://elibrary.ru/xnfrhs
11. Dennett D. (2017). *From Bacteria to Bach and Back. The Evolution of Minds*. New York, Norton and Company, 476 p.
12. Kalinin A.S. (2006). Consumption as a lifestyle. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova = Vestnik of Kostroma State University*, vol. 12, no. 12, pp. 147-150. (In Russ.) https://elibrary.ru/xvdgct
13. Boiko S.V., Magomedova A.M. (2013). Consumer society in Russia and trends in the development of Russian society. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, no. 2, art. 457. (In Russ.) https://elibrary.ru/rxuswj
14. Ovrutskii A.V. (2018). Impulsive consumption in psychology and economics: differentiation of approaches and their integration within the framework of economic psychology. *Psikholog = Psychologist*, no. 6, pp. 62-79. (In Russ.) https://doi.org/10.25136/2409-8701.2018.6.27780, https://elibrary.ru/nfvvdg
15. Mamkaev Yu.V. (2007). Problem of systematization of macroevolution elementary processes (on the example of morphological adaptation to parasitism). *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye nauki = Proceedings of Kazan University. Natural Sciences Series*, vol. 149, no. 3, pp. 69-73. (In Russ.) https://elibrary.ru/jjsvtd
16. Stozhko D.K. (2018). How the value is born: construction of social reality. *Gumanitarii: aktual'nye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniya = Humanitarian: Actual Problems of the Humanities and Education*, vol. 18, no. 3 (43), pp. 303-315. (In Russ.) https://doi.org/10.15507/2078-9823.043.018.201803.303-315, https://elibrary.ru/yblsrv
17. Sewertzoff A.N. (1931). *Morphologische Gesetzmäassigkeiten der Evolution*. Iena, G. Fischer Verl., 371 S. (In Ger.)
18. Medova A.A. (2015). On the meaning of the modus concept in logical, linguistic and musical culture. *Filosofiya i kul'tura = Philosophy and Culture*, no. 2 (86), pp. 220-229. (In Russ.) https://doi.org/10.7256/1999-2793.2015.2.10664, https://elibrary.ru/tmpxxr
19. Campello F. (2020). Between affects and norms on the emotive limits of constitutional patriotism. *Comparative Sociology*, vol. 19, no. 6, pp. 805-815. http://doi.org/10.1163/15691330-12341526
20. Sumino T. (2021). My country, right or wrong: education, accumulated democratic experience, and political socialization of blind patriotism. *Political Psychology*, vol. 42, Issue 6, pp. 923-940. http://doi.org/10.1111/pops.12723
21. Erez L., Laborde C. (2020). Cosmopolitan patriotism as a civic ideal. *American Journal of Political Science*, vol. 64, Issue 1, pp. 191-203. https://doi.org/10.1111/ajps.12483
22. Granic I., Morita H., Scholten H. (2020). Beyond screen time: identity development in the digital age. *Psychological Inquiry*, no. 31, Issue 3, pp. 195-223. http://dx.doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820214
23. Mosina O.A. (2022). Digitalization and logocentrism of education: problems and prospects. *Tsifrovizatsiya v sisteme obrazovaniya: teoreticheskie i prikladnye aspekty: materialy 3 ezhegodnoi Vserossiiskoi nauchno-*

prakticheskoi konferentsii = Proceedings of 3rd Annual All-Russian Scientific-Practical Conference "Digitalisation in the Education System: Theoretical and Practical Aspects". Moscow, Mir nauki Publ., art. 6. (In Russ.) https://elibrary.ru/hbtqwq
24. Fromm E. (2022). *Haben oder Sein*. Moscow, AST Publ., 320 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qxdprf
25. Fromm E. (1980). *Die Furchtvor der Freiheit*. Stuttgart, 296 S. (In Ger.)
26. Anderson V.A (2020). Digital Pedagogy Pivot: Re-Thinking Higher Education Practice from an HRD Perspective. *Human Resource Development International*, vol. 23, issue 4, pp. 452-467. https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999
27. Kheizinga I. (1992). *Homo Ludens. In Tommorow's Shadow*. Moscow, AST Publ., 458 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qwhblh
28. Ortega-i-Gasset Khose. (2008). *La Rebelión de las Masas*. Moscow, AST Publ., 253 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qwtraf
29. Rezer T.M. (2021). Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, vol. 25, no. 2 (103), pp. 226-243. https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243, https://elibrary.ru/svsjla
30. Vygotskii L.S. (1934). *Moral Insanity*. Public Domain, 4 p. (In Russ.)
31. Jenkins H. (2004).The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, no. 7 (1), pp. 33-43. https://doi.org/10.1177/1367877904040603

Информация об авторах

Мосина Оксана Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-3303-6387
ResearcherID: AA3-1676-2021
kuvshinovaoa@mail.ru

Кулишов Владимир Валентинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0000-6234-5088
ResearcherID: JZT-7131-2024
knyazsilver@mail.ru

Поступила в редакцию 12.07.2024
Одобрена после рецензирования 04.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Oksana A. Mosina, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of General and Social Pedagogy Department, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-3303-6387
ResearcherID: AA3-1676-2021
kuvshinovaoa@mail.ru

Vladimir V. Kulishov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of General and Social Pedagogy Department, Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0000-6234-5088
ResearcherID: JZT-7131-2024
knyazsilver@mail.ru

Received 12.07.2024
Approved 04.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 37.014
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1405-1418

Интеграция Интернета и цифровых технологий в школьное образование Республики Гана

Лариса Николаевна Данилова
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
yar-da.l@mail.ru

Актуальность. Возможности Интернета в Африке позволяют добиваться всеобщей грамотности, доступа к образованию для девочек и детей-инвалидов и т. д. Целью исследования является анализ проникновения Интернета и цифровых технологий в школы Ганы, раскрывая проблемы в данном направлении, национальную специфику интеграции и амбициозные проекты Правительства.

Материалы и методы. На основе сравнительного, социологического, статистического и факторного анализа изучены образовательная документация Ганы и международных организаций, труды ганских ученых, социологические опросы, отчеты официальных ведомств, отзывы СМИ, учащихся и педагогов о цифровых технологиях в школах.

Результаты исследования. Проанализирована национальная статистика о доступе к Интернету и использовании цифровых технологий гражданами, о доступе и цифровых навыках ганских учителей. Определены факторы внедрения Интернета в ганском обществе. Выявлены проблемы цифровой интеграции в школах Ганы. Определена правовая база цифровизации, проанализированы значимые проекты цифровизации общего образования.

Выводы. В Гане разработана политика информационно-коммуникационные технологии, направлениями которой стали создание инфраструктуры, образовательной среды, профессиональное развитие учителей, развитие цифровых навыков школьников. Они поддерживаются законодательно, финансово и методически; властями и обществом реализуются значимые проекты, связанные с доступом к Интернету. Однако большинство из них направлены только на отдельные узкие категории учащихся, не затрагивая многих школьников. К организационным трудностям, создающим подобное противоречие, относятся материально-финансовые дефициты образования и субъективное неприятие.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, образование Африки, образование Ганы, цифровые технологии, информационно-коммуникационные технологии, цифровые навыки, умная школа

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К.Д. Ушинского на 2024 г. от Минпросвещения РФ по теме «Обоснование и разработка цифровых и медиадидактических решений по популяризации русского языка и культуры в странах Западной Африки (Республика Гана, Республика Кот-д Ивуар)».

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Данилова Л.Н., 2024

Для цитирования: *Данилова Л.Н.* Интеграция Интернета и цифровых технологий в школьное образование Республики Гана // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1405-1418. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1405-1418

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1405-1418

Implementation of Internet and digital technologies in school education in the Republic of Ghana

Larisa N. Danilova
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
108/1, Respublikanskaya St., Yaroslavl, 150000, Russian Federation
yar-da.l@mail.ru

Importance. The power of the Internet enables universal literacy, access to education for girls and children with disabilities, etc. The study aims to analyse the implementation of Internet and digital technologies into Ghana's schools, which reveals the problems of this area, national specifics of integration, and ambitious projects of the government.
Materials and Methods. Based on comparative, sociological, statistical, and factor analysis, the educational documentation of Ghana, some international organisations, Ghanaian research, sociological surveys, reports from official departments, and feedback from students, teachers, and the media on the issue of digital technologies in schools have been studied.
Results and Discussion. National statistics on access to the Internet and the use of digital technologies by citizens in everyday life and on access and digital skills of Ghanaian teachers are analysed. The factors determining implementation of the Internet and technologies in Ghana's society have been identified. The problems hindering digital integration in the school education system of Ghana have been identified. The legal framework for the digitalisation of Ghanaian education has been defined. The most significant projects of general education digitalisation are characterised and analysed.
Conclusion. Ghana has developed their information and communications technology policy that includes education digitalisation, which directions are appropriate infrastructure, educational environment, professional development of teachers, and development of schoolchildren's digital skills. They are supported legislatively, financially, and methodically; the authorities and public organisations implement different significant projects related to digital and technology Internet access. However, most of them are aimed only at certain small student groups, keeping many schoolchildren outside the technological modernization. Organisational difficulties that create such a contradiction include material and financial deficits of education and subjective rejection.

Keywords: comparative education, Africa's education, Ghana's education, digital technologies, information and communications technology, digital skills, smart school

Acknowledgements and Funding. The research was carried out as part of the State assignment to Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky for 2024 from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic "Substantiation and development of digital and media didactic solutions to popularize the Russian language and culture in West African countries (Republic of Ghana, Republic of Ivory Coast)".

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

For citation: Danilova, L.N. (2024). Implementation of Internet and digital technologies in school education in the Republic of Ghana. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1405-1418. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1405-1418

АКТУАЛЬНОСТЬ

Различные международные организации и проекты активно выступают за создание цифровой экономики в африканских странах (Африканский союз, Международный союз электросвязи, Африканская континентальная зона свободной торговли и др.). Переход к новому типу экономики позволит решать вопросы продовольственной безопасности, социальной стабильности, доступности здравоохранения и образовательных услуг [1]. Однако в регионе еще много пробелов в организации цифровых возможностей для граждан, социальной сферы и экономики. Пандемия COVID-19 положительно повлияла на процессы цифровизации во всем мире, ускорив внедрение цифровых технологий во всех отраслях. Их важность стала очевидной благодаря роли в новых способах взаимодействия людей в рамках коммерческих, административных, рабочих, личных и прочих отношений. Пандемия актуализировала поддержку цифровой трансформации национальными правительствами. Гана относится к числу государств, где это работа была запущена еще в доковидный период, но значительно расширена с 2020 г., в том числе в образовательном секторе.

Во время пандемии школы Ганы были закрыты в течение 10 месяцев. Для обеспечения образования были спешно разработаны и внедрены программы дистанционного обучения. Оно должно было осуществляться с помощью Интернета, учебного теле- и радиоконтента. Согласно немногочисленным африканским исследованиям эффективности образования в данный период [2; 3], это спровоцировало усиление социального и образовательного неравенства между детьми из семей разного статуса (значительная часть учащихся не имели доступа к цифровым средствам обучения и не умели ими пользоваться). Онлайн-образование было инновационной моделью обучения в Гане, и опыт 2020 г. выявил дефициты и трудности, с которыми сопряжена его организация: начиная с высокой стоимости данных, плохого покрытия мобильной сети, отсутствия цифровых компетенций и заканчивая ростом социально-экономического неравенства в силу недоступности Интернета и гаджетов детям из бедных семей, из сельской местности и городских трущоб [4]. Между тем развитие образовательной системы в соответствии с прорывными технологиями еще в 2015 г. считалось важным направлением ганской образовательной политики, и с 2020 г. внедрение цифровых технологий в школах активизировалось с учетом потребностей современного общества и данных дефицитов. Эти процессы протекают неоднозначно, с одной стороны, подтверждая политическую волю и социальный запрос на цифровизацию образования ради обеспечения его качества, с другой – характеризуясь типичными для стран Западной Африки материально-техническими и субъективными трудностями, значительно тормозящими такую модернизацию.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Работа представляет собой проблемное сравнительно-педагогическое исследование, посвященное задачам и трудностям цифровизации школьного образования в Республике Гана. Оно выполнено при обращении к данным социологии образования, социальной статистики, культурологии, образовательного менеджмента. В силу специфичности темы, база исследования по большей мере представлена материалами на английском языке. Материалами служили ганские и зарубежные источники, например: образовательное законодательство Ганы, позволяющее судить о целевых ориентирах национального образования и векторах его обновления, а также материалы международных организаций (ООН, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, Африканского союза и пр.) по вопросам качества африканского образования, цифровой модернизации, социального обеспечения; научная литература (публикации ганских и зарубежных ученых по теме цифровых технологий в Гане); статистические сведения, соб-

ранные из документов официальных ведомств (от данных национальной переписи населения до показателей отдельных уровней образования за последнее десятилетие); мнения учащихся, педагогов, критические замечания в ганской периодической печати.

Основу исследования составляет культурологический подход, традиционный для сравнительно-педагогической тематики, понимающий объекты реальности как взаимозависимые и взаимовлияющие. Социально-экономическая цифровизация, общее образование и школьные трансформации – есть феномены национальной культуры, испытывающие влияние многообразной специфики национальной культуры (норм и традиций, образования как ценности, социальной географии, возрастного состава населения и уровня благосостояния, экономической инфраструктуры и пр.). Тесное переплетение подобных элементов определяет цифровизацию национальной школы в Гане. Культурологический подход способствует одновременному пониманию, как продвижение цифровой интеграции в ганском обществе меняет социально-культурные феномены – от деятельности субъектов в рамках педагогического процесса до широкого контекста национальной культуры. Общенаучная методология расширена также факторным подходом, позволяющим изучать развитие любых социальных систем. Его использование обусловлено потребностью определения причин, трудностей и средств цифровой интеграции ганской школы, то есть раскрывает влияние различных причин на данные процессы для создания более полной картины цифровизации образования в Республике.

Базовыми методами послужили аналитические (культурологический анализ, контент-анализ, систематизация и обобщение, факторный анализ). В исследовании использованы также описательный метод (для характеристики явлений и фактов в рамках темы) и статистический, предполагавший выявление и анализ количественных данных о применении Интернета и цифровых технологий ганцами в быту и в образовании. Социологический метод позволил соотнести возможности граждан и общеобразовательной системы с задачами и мерами текущей образовательной политики. На основе сравнительного метода определены ключевые особенности ганской школы, внутренние отличия в цифровой интеграции по ее уровням подготовки, содержание изменений.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для того чтобы охарактеризовать уровень цифровых трансформаций в школе, требуется понимать общий уровень использования Интернета и цифровизации в стране. Их представлению способствуют данные Статистической службы Ганы за последние годы и статистика, собранная национальными и зарубежными исследователями. Так, экономисты Всемирного банка пришли к выводам о значительных успехах Ганы в деле интеграции цифровых технологий с 2010 г. Например, использование Интернета, по их данным, увеличилось в 9 раз (69 % населения в 2021 г.). Основная масса пользователей живет в городах. По зарубежным данным, это число составляет до 80 % городского населения[1], по ганским сведениям 2022 г., 68 %[2]; данные по сельской местности в разных источниках сходятся, составляя примерно 55 %. Эти цифры кажутся низкими в сравнении с европейскими странами, однако достаточно внушительны в африканском контексте, где средний показатель пользователей Интернета в 2021 г. составлял только 38 %[3].

[1] *Dabalenjustice A., Mensah T.* Ten Facts About Digital Technology Adoption in Ghana // World Bank Blogs. July 2023. URL: https://blogs.worldbank.org/en/africacan/ten-facts-about-digital-technology-adoption-ghana (accessed: 22.05.2024).

[2] *Kpessa-Whyte M., Dzisah J. Digitalisation* of *Basic Services* in *Ghana*: *State* of *Policies* in *Action* and *Lesson* for *Progress* // INCLUDE, September 2022. 44 p. URL: https://www.ictworks.org/wp-content/uploads/2022/10/Digitalisation-Basic-Services-in-Ghana.pdf (accessed: 22.05.2024).

[3] Measuring digital development: Facts and Figures 2023. Geneva: International Telecommunication Union, 2023. 38 p.

К тому же, если подсчитать прирост ганских пользователей Интернета по географическому показателю, то обращает внимание, что их число резко возрастало именно за счет сельских жителей – в 27 раз за 11 лет (в городе увеличение в 6 раз). Континентальное сравнение также показало, что в Гане уровень доступа в сельской местности выгодно отличается от многих африканских стран. Однако в национальном масштабе число пользователей значительно разнится: в столице оно превышает 90 %, в крупных городах, особенно со скоплением вузов, варьируется в рамках 80–90 %, но в основной центральной и северной части страны, для которой типичен низкий уровень урбанизации, доля пользователей составляет 20–40 %[4]. Это неравенство объясняется меньшей доступностью на селе гаджетов, Интернета, его скоростью, цифровыми навыками. Кроме того, такой разрыв между севером и югом повторяет и региональные различия в уровне доходов населения.

Использование Интернета в целом очень обусловлено финансовыми возможностями граждан. Сервис VPN Surfshark составил рейтинг стран по его доступности, основанный на сравнении стоимости самых дешевых тарифов для широкополосного фиксированного и мобильного Интернета со средней почасовой зарплатой по странам. По данным 2022 г., Россия из 117 государств занимала 6 место, Гана – 109. Чтобы оплатить доступ в Сеть, среднестатистическому ганцу требуется работать свыше 18 часов, для оплаты мобильного Интернета – более 8 минут (для россиянин это время составляет менее полчаса и 2 минуты, соответственно)[5]. Установлена прямая зависимость между достатком семьи и уровнем использования Интернета: в беднейших северных районах он значительно ниже. Таким образом, доход является важным фактором интеграции Интернета и цифровых технологий в жизнь ганцев.

Характеризуя доступ к Интернету, важно уточнить, что основная масса граждан использует для этого смартфоны (около 68 %), а не компьютеры и планшеты[6]. Как и в других африканских странах, мобильная связь доминирует над оптоволоконными широкополосными сетями в силу ценовой разницы и географической доступности. При этом наблюдаются тенденции расширения сетей 3G и 4G.

Умения пользоваться Интернетом расширяют образовательные возможности для учащихся и учебных заведений. Согласно официальной статистике, им пользуются все возрастные группы, однако больше всего – молодое поколение (около 80 % граждан 15–40 лет в 2021 г.)[7]. Ниже однако – до 68 % – этот же показатель установлен в исследовании 2022 г., проведенном ганскими авторами на выборке более 1600 человек разного возраста, пола и проживающих в разных регионах[8]. Число пользователей 6–14 лет увеличивается, но еще не достигает 50 %[9]; это, однако, является высоким процентом для данного возраста.

Что касается пола, то число мужчин среди пользователей несколько выше: 72 % (женщин 65 %)[10]. В целом эти данные подтверждены и другими местными исследованиями (68 и 58 %)[11], то есть гендерное расхождение в освоении Интернета ганцами незначительно. При этом в личном пользовании подключенное к Сети устройство имеют почти одинаковое число женщин и мужчин. Важно для образовательной системы, что в качестве средства получения банковских или госуслуг, совершения сетевых покупок Интернет рассматривают только 35 % пользователей, однако более 81 % мужчин и 68 % женщин видят в нем важный источник получения информации.

Таким образом, можно отчетливо наблюдать влияние на внедрение Интернета и цифровых технологий в Гане ряда факторов. Прежде всего, оно определено доходами населения – финансовыми возможностями при-

[4] *Dabalenjustice A., Mensah T.* Op. cit.
[5] Digital Quality of Life Index. 2022. URL: https://surfshark.com/dql2022/ (accessed: 22.05.2024).
[6] *Dabalenjustice A., Mensah T.* Op. cit.
[7] Ibid.
[8] *Kpessa-Whyte* M., Dzisah J. Op. cit.
[9] *Dabalenjustice A., Mensah T.* Op. cit.
[10] Ibid.
[11] *Kpessa-Whyte* M., Dzisah J. Op. cit.

обретения гаджетов и оплаты связи. Значимыми для Ганы факторами являются география проживания населения (урбанизация) и возраст, между тем как пол не играет серьезной роли в интеграции новых технологий.

Важно, что весомым фактором является образование. Например, среди лиц со степенью бакалавра Интернетом пользуется почти 90 %, а среди учеников старшей школы – 72 %[12], то есть образование обеспечивает человека достаточными компетенциями, мотивацией и потребностями для интеграции технологий в повседневную жизнь, а стабильный доход, обеспеченный профессиональным достойным образованием, создает материальные возможности для приобретения и работы с технологиями. Соответственно, отсутствие образования тормозит внедрение цифровизации в быт ганцев, поскольку усложняет взаимодействие с техникой: из всего числа ганских пользователей в 2021 г. только 26 % не закончили даже начальной школы[13].

Наблюдается и обратная взаимосвязь. Зарубежные и национальные исследования показывают, что использование Интернета положительно влияет на организацию образования и развитие личности: помогает студентам учиться самостоятельно, открывает доступ к разнообразному образовательному контенту, улучшает функциональные навыки чтения и работы на компьютере [5]. Слабыми сторонами использования Интернета студентами является отвлекаемость и обманчивая уверенность с возможности освоения дисциплины без аудиторной активности. Подключение к Интернету – неотъемлемое условие формирования цифровой грамотности, которая обучает детей успешному, безопасному и ответственному взаимодействию с технологиями в постоянно трансформирующемся цифровом пространстве. Цифровая грамотность становится фасилитатором формирования и других навыков XXI века.

Анализируя распространение современных технологий в образовании, важно понимать, насколько самодостаточной или зависимой (от личных ресурсов учащихся) является образовательная система в этом процессе. Определенный культурологический диссонанс заключается в противоречии между образовательной политикой, нацеленной на цифровизацию и информатизацию деятельности образовательных учреждений, с одной стороны, и на преодоление хронических типичных для африканских стран дефицитов, с другой (неграмотности, бедности, болезней и социальной дискриминации как препятствия доступа к образованию). Можно заметить, что два направления развития национального образования соответствуют двум различным историческим эпохам – традиционной и информационной, и потому их сочетание сталкивается с рядом трудностей в широкой интеграции ИКТ в образование: недостаточностью компьютерной техники, отсутствием техники в ряде районов по причине отсутствия электрификации, неповсеместностью подключения к Интернету в силу географической специфики регионов, с официальным запретом на использование мобильных телефонов в школах, отсутствием умений пользоваться ИКТ или низким уровнем у учащихся и педагогов, низкой эффективностью применения современных ИКТ в образовательных учреждениях.

Реформы последних лет и постепенная цифровизация ганского общества привели к тенденции использования технологий в школьном образовании. ИКТ и Интернет могли бы быть особенно полезны для сельских и государственных школ с большой численностью классов (до 60 человек), но именно они больше городских и частных школ сталкиваются с материальными трудностями и сопротивлением / некомпетентностью педагогов, от чего результативность использования новых технологий остается низкой. Немногочисленные компьютеры, предоставляемые властями педагогам и учащимся, не отличаются высоким качеством и демократическими ценами.

Для многих школ препятствием в решении задач цифровой грамотности учащихся является отсутствие электричества. Согласно данным исследования Education Alert, в 2020 г. к элек-

[12] *Kpessa-Whyte* M., Dzisah J. Op. cit.
[13] *Dabalenjustice A., Mensah T.* Op. cit.

троснабжению были подключены только 44 % начальных школ, 64 % основных школ и 76 % старших[14]. Анализ обеспеченности электричеством указывает на ее зависимость от местности. Она разительно отличается не только на селе и в городах, но даже на уровне города и пригорода: так, снабжение электричеством начальных школ в благополучных районах около 89 %, а в неблагополучных городских окраинах – только 47 %[15]. Очевидна и математическая прогрессия доступа к электричеству по уровням образования. Если принять во внимание показатели аналогичных исследований (например, 36 % начальных школ в 2018 г., 26 % в 2015 г. [6]), то можно заключить, что электрификация в образовании протекает медленно, и при устоявшейся скорости, вероятно, в следующем году для начальных школ, к примеру, составит около 60 %.

Использование Интернета в образовании позволяет оценить доступность возможностей цифровой техники в педагогическом процессе для учащихся и педагогов. В Гане есть много школ без доступа к Интернету, что увеличивает их отрыв от других школ в национальном и, тем более, международной масштабе [7]. В 2020 г. доступ к Интернету имелся только у чуть более 8 % начальных школ и почти 40 % полных средних школ [8]; доля таких школ ежегодно растет, однако по полного покрытия общеобразовательной системе еще далеко. Подключение учебных заведений к электроснабжению и Интернету вовсе не гарантирует активное использование технологий в образовательном процессе. Причинами могут служить недостаточная компетентность кадров и нестабильность финансирования. Даже в городских районах школы могут сталкиваться с отключением электричества из-за задержки перевода государственных субсидий на оплату электроэнергии за следующий месяц.

Многие учащиеся из Африки значительно отстают в использовании Интернета, что затрудняет их возможности учиться и ограничивает их доступ к знаниям. Ганским школьникам запрещено пользоваться в учебном заведении телефонами, планшетами или ноутбуками (если они имеются), поскольку считается, что это негативно влияет на успеваемость. Нарушение правила грозит наказанием, вплоть до исключения. Такой запрет также тормозит развитие цифровизации в образовании и обществе, так как создает ряд противоречий: между отсутствием цифровых навыков у большинства детей в школьном возрасте и востребованностью данных навыков в современном мире (включая обучение в вузах); между стихийным развитием навыков у детей из более обеспеченных семей и отсутствием у остальных детей; между возможностями мобильных технологий для обучения школьника и их неосведомленностью о таковых; между введением информатики в школах и запретом на практическое применение информации на мобильных средствах учащихся.

Учителя тоже мало используют возможности своих телефонов на уроках, что негативно сказывается на их подготовке к занятиям и самообразовании. Исследование учителей всех школ одного из районов Ганы за 2021 г. выявило наличие смартфонов у подавляющего большинства педагогов и низкую степень их применения в педагогическом процессе. Авторы предположили, что это объясняется незнанием учителей о возможностях телефона и неким недоверием к этим возможностям. Информирование о полезных для занятий приложениях не являлось достаточным основанием, чтобы заменить ноутбук на телефон для выполнения тех же рабочих задач [9].

Другой небольшой опрос 2021 г., проводившийся среди учителей государственных начальных школ одного из центральных районов, также подтвердил их обеспеченность цифровыми средствами: пользоваться ноутбуком дома или в школе могло 57 %, но смартфон или планшет имели 93 %; принтером пользовались 39 %, флеш-устройства-

[14] Bridging The ICT Facilities Gap In Ghana's Public Basic Education System: A Fundamental Step Towards Digital Literacy // Africa Education Watch. 2024. Vol. 30. P. 1-5.
[15] Ibid.

ми – 63 %, а платформам онлайн-обучения – 33 %; доступ к широкополосному Интернету был у 33 % [10]. Последние два показателя как раз свидетельствуют о том, что доступность Интернета прямо пропорционально связана с интеграцией цифровых технологий в учебный процесс. Опрошенные учителя осознавали, что использование ИКТ влияет на эффективность образования. Они обладали рядом компетенций: создавать и редактировать текстовые документы умело почти 80 % учителей, создавать презентации – 70 %, устанавливать новые программы – 90 %. Эта положительная статистика, на наш взгляд, объясняется высокой долей в выборке именно учителей до 40 лет и их проживанием в городе. В общенациональном масштабе уровень цифровой компетентности педагогов несомненно ниже. Но более показательными являются данные о широте применения этих ресурсов учителями: только 58 % пользуется Wi-Fi и широкополосным Интернетом для подготовки к урокам, столько же – для обеспечения усвоения материалов учащимися, 40 % – для организации группового взаимодействия учеников или для связи с ними. Это указывает на значительное расхождение между численностью пользователей техники и ее применимостью в образовательном процессе, то есть интеграция техники и образовательного программного обеспечения в планирование и проведение уроков для ганских учителей еще далека от нормы (несмотря на официальную политику цифровизации образования).

Более того, в Гане есть и специфичные для Африки проблемы инфраструктуры, затрудняющие цифровизацию: в сельской местности действуют школы, не имеющие отдельных помещений. В стране функционирует более 5 тысяч начальных школ, организуемых под деревьями и навесами или в ветхих, не предназначенных для образования постройках[16]. Их обеспеченность оборудованием минимальная, поскольку такие учреждения больше внимания уделяют организации детского питания, поиска педагогов, обеспечения учебниками.

Школы, имеющие технику с доступом к Интернету, вынуждены самостоятельно решать вопрос ее физического сохранения. Если средние школы обычно имеют службу охраны, то в начальных школах секьюрити – явление редкое. Поэтому именно государственные начальные школы являются объектами грабежей. Кроме того, учебные заведения сталкиваются с проблемой низкого уровня технического обслуживания компьютеров, Интернета и программного обеспечения. Она объясняется дефицитом соответствующих кадров, отсутствием в школьном бюджете средств на техническое обслуживание ИКТ и непредусмотренностью соответствующих специалистов штатным расписанием.

Разумеется, эти сложности мало касаются частных школ, где включение технологий в образовательный процесс является результатом инициатив администрации и финансовых возможностей учредителей и родителей. Частные учебные заведения обеспечены компьютерной техникой, учителя используют ее в обучении, ученики приобретают цифровые компетенции, им не запрещено пользоваться мобильными устройствами. Инновационные технологии, включая искусственный интеллект, оферты и цифровые библиотеки, в школьной системе внедряются прежде всего в частные учебные заведения по причине их большего потенциала. Традиционные классы в сочетании с технологическими ресурсами типа компьютеров и электронных библиотек становятся новым, перспективным способом обучения в таких школах Ганы. Однако это, в свою очередь, увеличивает социальное неравенство между частными и государственными школами в условиях цифровизации.

Наконец, большую проблему в государственных учебных заведениях представляет обеспеченность техникой. Так, к концу 2022/2023 учебного года только 15 % начальных школ и 13 % основных имели функционирующие средства ИКТ[17], и это в условиях

[16] Bridging The ICT Facilities Gap In Ghana's Public Basic Education System: A Fundamental Step Towards Digital Literacy // Africa Education Watch. 2024. Vol. 30. P. 1-5.

[17] Bridging The ICT Facilities Gap In Ghana's Public Basic Education System: A Fundamental Step Towards

государственной политики цифровизации. В недавно опубликованном Глобальном индексе развития молодежи (Global Youth Development Index) Гана заняла 125-е место из 183 стран, причем именно отсутствие средств ИКТ в большинстве государственных базовых школ послужило одной из причин таких результатов. В данных обстоятельствах цифровая грамотность, прежде всего, на уровне базового образования является важнейшей задачей развития образовательной системы [11].

С 2000-х гг. Правительство Ганы стало ориентироваться на внедрение современных информационных технологий в различные сферы социально-экономической и культурной деятельности. Уже в 2003 г. в качестве нормативной базы был разработан документ «Политика Ганы в области ИКТ для ускоренного развития», обозначившая национальные приоритеты в цифровую эпоху: «создание в Гане информационно насыщенной, основанной на знаниях и технологиях экономики и общества с высоким уровнем доходов»[18]. Она требовала немедленного внедрения ИКТ в государственное управление, здравоохранение, сельское хозяйство и производство, банковский сектор, строительство и т. д. Только в 2015 г. эта концепция была конкретизирована для образования, чему послужила подготовка «Политики в области ИКТ в образовании», которая акцентировала цифровые навыки педагогов и внедрение ИКТ в школе. Данные меры были призваны повысить качество преподавания и обучения на различных уровнях образования и расширить доступ к информационным ресурсам для подготовки передовых квалифицированных кадров.

Законодательную основу цифровизации образовательного сектора Ганы создал государственный документ 2015 г. «Национальная политика в области ИКТ для ускоренного развития», акцентировавший внимание не столько на инфраструктуре школ, сколько на непосредственном использовании новых технологий в педагогических процессах, на развитии цифровых навыков у педагогов и учащихся. Его положения вошли в Национальную стратегию развития образования на 2018–2030 гг., требующую интеграции цифровых технологий в образование на всех уровнях системы и не только от органов управления образованием, но и от педагогов в классе. Для его конкретизации в отношении задачи цифровизации образования были разработаны другие документы: «Политика Ганы в области использования ИКТ в образовании», «Стратегия цифрового обучения в Гане (2018–2023)», «Инициатива Ганы по цифровой трансформации образования». Все они призваны содействовать популяризации цифровой грамотности среди субъектов образования, обеспечения равного доступа к ресурсам ИКТ, их внедрению в образовательные программы, формы и методы работы в классе. Стратегия, к примеру, обозначила направления цифровизации: создание соответствующей инфраструктуры, профессиональное развитие педагогов, пересмотр содержания образования и методик преподавания, разработка механизмов мониторинга и оценки эффективности обучения на основе ИКТ.

В настоящее время Правительство рассматривает цифровизацию в качестве сквозного направления развития образовательной системы. Согласно Национальной стратегии развития образования, к 2030 г. компьютерами и Интернетом должны быть оснащены уже 60 % начальных школ и 80 % основных. Это решение соответствует недавнему введению в 4–9 классах обязательной информатики, содержание которой направлено на формирование у учеников основ цифровой грамотности, умения выполнения учебных задач с помощью ИКТ, навыков эффективной и безопасной работы в Интернете. Решение данной задачи требует наличия средств ИКТ в каждой школе с доступом в Интернет, что является серьезным вызовом для правительства. Одновременно очевидно, что и к 2030 г. оснащение школ информационно-коммуникативными технологиями не будет

Digital Literacy // Africa Education Watch. 2024. Vol. 30. P. 1-5.

[18] The Ghana ICT for Accelerated Development [ICT4AD] Policy. The Government, 2003. P. 21.

полным, и значительный процент учащихся останется за рамками цифровых компетенций, что понятно для государства, где еще не полностью преодолена даже проблема ликвидации неграмотности.

Самым амбициозным национальным проектом, подтвердившим готовность правительства к крупным инвестициям в образование для достижения успеха в цифровом мире, стала программа «Умные школы», призванная снять ряд проблем. Проект направлен на качественную трансформацию не только классов, но содержания образования, средств и методов обучения в соответствии с запросами общества XXI века. Основным инструментом его реализации должно стать распространение среди учащихся старших классов по всей Гане 1,3 миллиона планшетов, в которых загружено полезное программное обеспечение, включая учебники, и которые не нуждаются в интернет-связи. Очевидно, что такой подход одновременно представляет попытку правительства осуществить цифровизацию образования в обход решения проблем с Интернетом и средствами ИКТ. Другим направлением проекта «Умные школы» станет создание ста инновационных кластерных старших школ в 16 регионах, которые оснастят ультрасовременной инфраструктурой. В этих учреждениях установят солнечные батареи, чтобы решить проблему с электроэнергией. Проект предполагает модернизацию образовательного пространства школ: оснащение его интерактивными досками, проекторами, аудиовизуальным оборудованием. В умной школе домашние задания, контрольные работы и экзамены должны будут проводиться в Сети, будут введены электронные журналы, расширятся границы классов. Ожидается, что первые 30 школ будут запущены уже в 2025 г., и что данная инициатива будет важной действенной мерой по подготовке старшеклассников к высшему образованию и карьере в цифровой экономике. Важным условием интеграции технологий справедливо понимается цифровая грамотность учителей, поэтому для них проводится профессиональное обучение, призванное помочь адаптироваться в трансформирующемся образовательном ландшафте.

В сотрудничестве с различными неправительственными организациями власти Ганы запустили большое количество образовательных проектов по цифровизации школ и вузов. Примечательно, что все они направлены на отдельные целевые группы. В сфере общего образования самыми масштабными и известными из них являются следующие.

В 2021 г. учителей начали обеспечивать ноутбуками. Правительство брало на себя 70 % расходов, и учитель оплачивал только 30 % стоимости и получал компьютер в личную собственность. Инициатива получила название «Один учитель – один ноутбук» и была призвана уменьшить социальный разрыв в области ИКТ между педагогами по критерию географического проживания и материальной обеспеченности. О ее популярности свидетельствует тот факт, что только за 3 месяца с запуска программы было распродано (распространено) 80 % приготовленных ноутбуков. Хотя она сопровождалась скандалом, связанным с коррупцией при закупке компьютеров, но демонстрировала серьезные намерения государства по модернизации образовательных ресурсов и имела большое значение для реальной цифровизации в педагогической деятельности, создавая педагогам новые возможности по подготовке и организации занятий. Отрицательной стороной проекта стали его заторможенность (по данным Национальной ассоциации учителей, и в 2024 г. около 100 тыс. учителей не получили своих ноутбуков, деньги за которые были удержаны за 3 года до этого[19]) и иногда бесполезность (в случаях отсутствия Интернета и электричества). Инициативы «Умные школы» и «Один учитель – один ноутбук» должны стать главными и прорывными инструментами цифровизации национального общего образования.

[19] *Tornyi E.* Over 100,000 teachers are yet to receive their laptops since 2021 – GNAT President // PULSE. March 2024. URL: https://www.pulse.com.gh/news/local/over-100000-teachers-are-yet-to-receive-their-laptops-since-2021-gnat-president/8vqe5k7 (accessed: 22.05.2024).

Другой группой, нуждающейся в государственной поддержке, являются женщины. На них направлен проект Министерства связи и цифровизации «Девочки в ИКТ». Он содействует преодолению гендерного неравенства и расширению образовательных возможностей для девочек посредством обучения цифровым навыкам, программированию, кодированию, безопасному поведению в Интернете. Программа нацелена на выявление способных учениц и содействие их продвижению в сфере технологий, инженерии и математики для дальнейшего построения карьеры в этих направлениях. Программа не ограничивается теоретическим обучением, а включает девочек в решение конкретных учебных задач на основе соревновательности. В школах победительниц создается ИКТ-лаборатория, которая служит профориентационной площадкой и базой развития цифровых навыков. Этот проект осуществляется более 10 лет, но отличается эпизодическим характером – учебные курсы проводятся только 1–2 раза в году в выборочном регионе. С 2012 г. инициатива охватила только около 10 тыс. школьниц. С приходом в него китайской компании Huawei в качестве партнера охват проекта значительно увеличивается.

На элементарное образование девочек направлена инициатива MGCubed, предлагающая занятия по арифметике и английскому языку в дистанционном режиме. Ценность ее заключается в организации удаленных классов с помощью технологий, не зависящих от инфраструктуры региона (работа на солнечных батареях и спутниковой связи). В программу включаются ученицы начальных и неполных средних школ сельской местности, а также девочки, по разным причинам не посещающие школу, и она уже помогла более 36 тыс. учащихся.

На сельских учащихся ориентирована инициатива компании Энеза, разработавшей технологическую платформу, предоставляющую учащимся 4–12 классов доступ к учебным материалам через СМС, чат-боты и Сеть. Поскольку 70 % их пользователей проживают в деревне и до 90 % африканских семей имеют мобильный телефон с 1g-2g, то для расширения образовательных возможностей учащихся компания сделала ставку именно на СМС. Школьник может отправить сообщение учителю (вне зависимости от Интернета), получить доступ к учебным заданиям, отослать их на проверку. Услуги подобного взаимодействия доступны по ежедневной или месячной оплате. Согласно данным самой компании, за 12 лет работы она охватила поддержкой более 10 млн учащихся из Кении, Ганы, Кот-д'Ивуара и Руанды.

Улучшение доступа к естественнонаучному и техническому образованию для школьников является целью OpenSTEM Africa – совместного проекта Открытого университета (Великобритания), Университета Кейп-Коста и ряда других ганских партнеров. Он создан для предоставления учащимся возможности знакомиться с экспериментальной наукой и проводить опыты по химии, физики и биологии. Основной целевой группой считаются учащиеся старших классов (для них это по большей мере профессиональная ориентация и подготовка), а также учащиеся из школ без лабораторной базы. Проект предлагает школам виртуальную лабораторию, включающую ознакомительные видеоролики, предлагает примеры занятий и обеспечивает учителей методическими материалами по обучению на основе ИКТ, тем самым способствуя качественному STEM-образованию и профессиональному развитию учителей. Лучшее содержание их разработок было включено в образовательные программы Ганы.

Для выравнивания доступа к среднему образованию и улучшения качества подготовки выпускников школ Министерство образования реализует проект по улучшению среднего образования (SEIP), ориентированный на районы с плохой школьной инфраструктурой. Проект, среди прочего, занимается интеграцией ИКТ в образовательный процесс, открывая новые возможности для школьников и учителей. Создана электронная библиотека учебных средств по модулю STEM, включающая книги и видеоуроки; от-

дельное внимание уделено базе данных для отстающих школьников; методическое сопровождение акцентирует виртуальные задания. Для этого активно продвигаются технологии i-box (локальный файловый сервер) и i-campus (веб-сервер). По подсчетам Министерства, проект охватит сотни тысяч отстающих учеников и будет полезен большому числу учащихся для поступления в старшие классы.

ВЫВОДЫ

Итак, в стране растет понимание потенциальных преимуществ цифровизации образования, имеется политическая воля ее реализации. При этом обращает на себя внимание слабое научно-методическое обеспечение цифровизации в школе, дефициты прогнозирования при реализации текущих мер. С одной стороны, следует признать, что цифровизация включает широкий спектр реализуемых направлений: создание ИКТ-инфраструктуры, трансформация образовательной среды, внедрение ИКТ в учебный процесс, профессиональное развитие педагогов, развитие цифровых навыков учащихся. Такой охват подтверждает политическую волю и понимание комплексного характера подобной интеграции. Можно заметить, что указанные направления справедливо соответствуют условиям повышения качества образования – совершенствованию материально-технической базы школ, содержания образования и методик, повышению квалификации учителей – и все это при поддержке со стороны государства и общества. Изменения закреплены законодательно, имеют финансовое обеспечение и консультационное сопровождение, осуществляются различными ведомствами. Для максимального охвата правительство использует возможности партнеров (бизнеса, организаций и образовательных учреждений в Гане и за рубежом), что позволяет разнообразить программы внедрения ИКТ.

Однако даже внешнее финансирование не может решить по всей стране системные проблемы непригодных школьных условий, отсутствия Интернета и электричества в отдельных районах. Задача цифрового оснащения 70 % средних школ к 2026 г. представляется недостижимой. Инициативы, опирающиеся на альтернативные источники связи, видятся временными или точечными мерами для школ, не имеющих никакой инфраструктуры, но они не могут служить полноценной заменой Интернету в рамках решения тактических образовательных задач и, тем более, при подготовке школьников к успешному функционированию в цифровой экономике будущего. Важной мерой развития цифровых компетенций и технологической грамотности учащихся должно стать предоставление им ноутбуков с необходимым для учебы программным обеспечением («Умная школа»). Данная инициатива, предложенная самим Президентом Ганы, уже стартовала в июне 2024 г. Однако и здесь можно заметить, что при всей привлекательности она тоже носит точечный характер, будучи ориентированной только на старшеклассников, что не решает проблему ИКТ в школах до старшей ступени. В данной мере усматривается параллель с запретом на использование телефонов для всех учащихся, кроме выпускного класса, то есть активная фаза развития цифровой грамотности предусматривается только на заключительном году школьного обучения, но в случае африканских стран следует помнить, что до этой ступени доходит минимальное число подростков. Предоставление по сниженной цене компьютеров учителям также является полумерой, пока не решены проблемы электрификации, интернет-связи в регионах и информирования педагогов.

В целом основные сложности цифровизации общего образования в Гане можно поделить на материально-технические, которые связаны как раз с нехваткой оборудования, связи, программного обеспечения и пр.), и субъективные, то есть обусловленные восприятием цифровых трансформаций субъектами образования. Сюда относятся недостаточные навыки работы с гаджетами (в техническом и методическом плане) и нежелание/неготовность использовать ИКТ в педагогическом процессе. Такое сопротивление

также тормозит цифровизацию на местах и еще менее управляемо со стороны властей. Исследований об использовании ганскими учителями новых технологий в педагогической деятельности крайне мало, но они помогли бы выявить условия расширения применения ИКТ на местах.

Список источников

1. *Приходько Д.В., Шеров-Игнатьев В.Г.* Цифровая экономика в Африке: состояние и проблемы развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика. 2024. № 40 (1). С. 3-35. https://doi.org/10.21638/spbu05.2024.101, https://elibrary.ru/ybwqty
2. *Wolf S., Aurino E., Suntheimer N., Avornyo E., Tsinigo E., Edward J., Jordan J., Samanhyia S., Aber J.L., Behrman J.R.* Learning in the Time of a Pandemic and Implications for Returning to School: Effects of COVID-19 in Ghana. L.: CPRE Working Papers, 2021. 44 p.
3. *Sabates R., Carter E., Stern J.* Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana // International Journal of Educational Development. 2021. Vol. 82. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377
4. *Upoalkpajor J.-L.N., Upoalkpajor C.B.* The Impact of COVID-19 on Education in Ghana // Asian Journal of Education and Social Studies. 2020. Vol. 9 (1). P. 23-33. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v9i130238
5. *Baiden B., Jackson A.* Influence of Internet Usage on Academic Performance of College of Education Students: Rhetoric or Reality? // International Journal of Computer. 2023. Vol. 49. P. 1-15.
6. *Baako I., Gidisu P., Umar S.* Access to Electricity in Ghanaian Basic Schools and ICT in Education Policy Rhetoric: Empirical Quantitative Analysis and Access Theory Approach // International Journal of Education and Management Engineering. 2023. Vol. 13. № 5. P. 23-33. https://doi.org/10.5815/ijeme.2023.05.02, https://elibrary.ru/eefsef
7. *Donkoh R., Lee W.O., Ahoto A.T., Donkor J., Twerefoo P.O., Akotey M.K., Ntim S.Ye.* Effects of educational management on quality education in rural and urban primary schools in Ghana // Heliyon. 2023. Vol. 9 (11). P. 1-14. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21325, https://elibrary.ru/tymotk
8. *Tsapali M., Louis M., Kalifa D., Joel M., Abeba T.* Country-Level Research Review : EdTech in Ghana // EdTech in Ghana. 2021. P. 1-92.
9. *Abaidoo N., Atidaa Akurigo M.* The Use of the Mobile Phone Technology as an Instructional Tool for Lesson Delivery at Abura Asebu Kwamankese District // Journal of Education and Practice. 2021. Vol. 12 (9). P. 138-148.
10. *Sarpong G., Osei M., Bonsu T.* Evaluating Digital Technology Access and Usage among Teachers // Manageria. 2023. Vol. 8 (1). P. 21-38. https://doi.org/10.14421/manageria.2023.81-02**,** https://elibrary.ru/sncpij
11. *Narth-Kent M., Osei M., Oteng B.* Readiness of Education 4.0 in Ghana // Open Journal of Social Sciences. 2022. Vol. 10 (1). P. 502-517. https://doi.org/10.4236/jss.2022.101037

References

1. Prikhodko D.V., Sherov-Ignatiev V.G. (2024). Digital economy in Africa: condition and problems of development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ekonomika = St Petersburg University Journal of Economic Studies*, no. 40 (1), pp. 3-35. (In Russ.) https://doi.org/10.21638/spbu05.2024.101, https://elibrary.ru/ybwqty
2. Wolf S., Aurino E., Suntheimer N., Avornyo E., Tsinigo E., Edward J., Jordan J., Samanhyia S., Aber J.L., Behrman J.R. (2021). *Learning in the Time of a Pandemic and Implications for Returning to School: Effects of COVID-19 in Ghana.* London, CPRE Working Papers, 44 p.
3. Sabates R., Carter E., Stern J. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana. *International Journal of Educational Development*, vol. 82. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377
4. Upoalkpajor J.-L.N., Upoalkpajor C.B. (2020). The Impact of COVID-19 on Education in Ghana. *Asian Journal of Education and Social Studies,* no. 9, vol. 1, pp. 23-33. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v9i130238
5. Baiden B., Jackson A. (2023). Influence of Internet Usage on Academic Performance of College of Education Students: Rhetoric or Reality? *International Journal of Computer*, vol. 49, pp. 1-15.

6. Baako I., Gidisu P., Umar S. (2023). Access to Electricity in Ghanaian Basic Schools and ICT in Education Policy Rhetoric: Empirical Quantitative Analysis and Access Theory Approach. *International Journal of Education and Management Engineering,* no. 5, vol. 13, pp. 23-33. https://doi.org/10.5815/ijeme.2023.05.02, https://elibrary.ru/eefsef
7. Donkoh R., Lee W.O., Ahoto A.T., Donkor J., Twerefoo P.O., Akotey M.K., Ntim S.Ye. (2023). Effects of educational management on quality education in rural and urban primary schools in Ghana. *Heliyon*, no. 9, vol. 11, pp. 1-14. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21325, https://elibrary.ru/tymotk
8. Tsapali M., Louis M., Kalifa D., Joel M., Abeba T. (2021). Country-Level Research Review. *EdTech in Ghana*, pp. 1-92.
9. Abaidoo N., Atidaa Akurigo M. (2021). The Use of the Mobile Phone Technology as an Instructional Tool for Lesson Delivery at Abura Asebu Kwamankese District. *Journal of Education and Practice*, no. 12, vol. 9, pp. 138-148.
10. Sarpong G., Osei M., Bonsu T. (2023). Evaluating Digital Technology Access and Usage among Teachers. *Manageria*, no. 8, vol. 1, pp. 21-38. https://doi.org/10.14421/manageria.2023.81-02**,** https://elibrary.ru/sncpij
11. Narth-Kent M., Osei M., Oteng B. (2022). Readiness of Education 4.0 in Ghana. *Open Journal of Social Sciences*, no. 10, vol. 1, pp. 502-517. https://doi.org/10.4236/jss.2022.101037

Информация об авторе

Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-1272-401X
yar-da.l@mail.ru

Поступила в редакцию 28.06.2024
Получена после доработки 09.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Larisa N. Danilova, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of Theory and History of Pedagogy Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-1272-401X
yar-da.l@mail.ru

Received 28.06.2024
Revised 09.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 373.1
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1419-1429

Внедрение инновационно-образовательных технологий в образовательный процесс для формирования опыта творческой деятельности у учащихся

Валерия Юрьевна Воронина[1] *, **Любовь Константиновна Фортова**[1,2]
[1]ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
600000, Российская Федерация, г. Владимир, ул. Горького, 87
[2]ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний»
600020, Российская Федерация, г. Владимир, ул. Большая Нижегородская, 67Е
*Адрес для переписки: valeria001voronina@yandex.ru

Актуальность. Современные условия развития общества инициируют внедрение в школы новых образовательных задач, предполагается, что обучение должно строиться не только на формировании знаний, но и на организации и развитии опыта творческой деятельности. Именно поэтому следует разнообразить учебный процесс внедрением различных инновационно-образовательных технологий. Это поможет учащимся мыслить по-новому и творчески подходить к решению поставленных задач. Цель исследования – развитие творческих способностей учащихся путем внедрения в образовательный процесс инновационно-образовательных технологий.

Методы исследования. Выбор методов исследования обусловлен особенностями современного педагогического процесса. Данная специфика определила в качестве основополагающих следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, синтез, сравнение, включенное наблюдение, обобщение полученных данных.

Результаты исследования. Применение инновационных технологий дает массу возможностей как учителю, так и ученику. Учитель с их помощью может решить различные образовательные задачи. Ученик может сам, пробуя, ошибаясь и выходя на правильный путь, идти к решению той или иной проблемы, идти к поставленной цели, что, в свою очередь, является предпосылкой формирования творческих качеств личности. Использование предложенных методов благоприятно влияет на учащихся, так как у них развиваются творческие способности, уверенность в себе, самостоятельность, активность, логическое мышление, они избавляются от стереотипов и барьеров. Применение инновационных технологий насыщает процесс обучения необходимыми эмоциями, создает атмосферу для продуктивной работы.

Выводы. Применение инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе способствует: расширению общекультурного кругозора учащихся; развитию их интеллектуальных и творческих способностей, исследовательских и организационных умений, деловых и коммуникативных качеств; формированию ценностных ориентаций, гражданской позиции и навыков жизнедеятельности в обществе.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, технологии, игровые технологии, проектные технологии, кейс-технологии, проблемное обучение

© Воронина В.Ю., Фортова Л.К., 2024

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Воронина В.Ю., Фортова Л.К.* Внедрение инновационно-образовательных технологий в образовательный процесс для формирования опыта творческой деятельности у учащихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1419-1429. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1419-1429

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1419-1429

Implementation of innovative educational technologies in the educational process to develop students' creative activity experience

Valeriya Yu. Voronina[1]*, Lyubov' K. Fortova[1,2]
[1]Vladimir State University
87 Gorky St., Vladimir, 600000, Russian Federation
[2]VLI of the FPS of Russia
67E Bol'shaya Nizhegorodskaya St., Vladimir, 600020, Russian Federation
*Corresponding author: valeria001voronina@yandex.ru

Importance. Current conditions of society's development initiate the introduction of new educational tasks at school; supposedly, education must include both knowledge development and the development of creative activity experience. Consequently, it is recommended to enrich the process of education by the implementation of innovative educational technologies. Thus, a new thinking and creative approach to problem-solving among students would be formed. The purpose of the study is to develop students' creative abilities through the implementation of innovative educational technologies in the educational process.

Materials and Methods. The choice of research methods is determined by the peculiarities of studying the historical and pedagogical process. This specificity has identified the following methods as fundamental: analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, synthesis, comparison, included observation, generalization of the data obtained.

Results and Discussion. Innovative technologies implementation creates plenty of possibilities for both teachers and students. Teachers can solve different educational tasks, and students can solve problems on their own through trial and error and reach their goals, which prerequisites the formation of creative qualities of personality. The use of such methods has a positive influence on students because it develops their creative abilities, independence, activity, logical thinking, builds their self-confidence, and helps to get rid of stereotypes and barriers. Innovative technologies implementation adds necessary emotions and creates an atmosphere for productive work.

Conclusion. The application of innovative technologies in educational process contributes to the expansion of students' general cultural outlook; the development of their intellectual and creative abilities, research and organizational skills, business and communicative qualities; the formation of value orientations, civic mindedness and skills of life in society.

Keywords: creativity, creative abilities, technologies, game technologies, project technologies, case technologies, problem-based learning

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

Authors' contribution: Undivided co-authorship.

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

For citation: Voronina, V.Yu., & Fortova, L.K. (2024). Implementation of innovative educational technologies in the educational process to develop students' creative activity experience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1419-1429. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1419-1429

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современные условия развития общества стали диктовать школам новые образовательные задачи, а именно, обучение должно строиться не только на формировании знаний, но и на организации и развитии опыта творческой деятельности. Именно поэтому следует разнообразить учебный процесс внедрением различных инновационно-образовательных технологий. Это поможет учащимся мыслить по-новому и творчески подходить к решению поставленных задач [1, с. 23-41].

Отечественный психолог В.А. Крутецкий высказался по этой проблеме так: «В современных условиях уже нельзя делать главной задачей обучения – усвоение определенной суммы фактов. Важнейшей задачей школьного обучения ставится максимальная активизация познавательной и творческой активности учащихся, развитие у них самостоятельного, творческого мышления. Овладеть фундаментальным понятием – это значит не только знать существенные признаки предметов и явлений, постулаты правил и теорем, а уметь применять эти знания в жизни, на практике при решении задач реальных ситуаций».

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, синтез, сравнение, включенное наблюдение, обобщение полученных данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Активизировать активность учащихся в данном случае помогает ряд инновационных методов в школьном образовательном процессе.

Рассмотрим более подробно основные инновационные методы работы в учебном заведении.

Проектные технологии

Проектная технология – это метод обучения, который дает массу возможностей как учителю, так и ученику. Учитель с помощью данного метода может решить различные образовательные задачи. Ученик может сам, пробуя, ошибаясь и выходя на правильный путь, идти к решению той или иной проблемы, идти к поставленной цели, что в свою очередь является предпосылкой формирования творческих качеств личности [2].

Этот метод позволяет учащимся исследовать свои интересы, развивая при этом критическое мышление, навыки решения проблем и сотрудничества. Работая над проектами, учащиеся могут выражать свои творческие способности различными способами, такими как дизайн презентаций, создание моделей или проведение исследований. Например, когда учащиеся совместно работают над проектом по охране окружающей среды, они могут использовать искусство для иллюстрации своих идей или использовать технологии для создания цифровой кампании. Этот практический опыт развивает их творческие способности и помогает им увидеть реальное применение своих знаний, делая обучение более приятным и эффективным [3].

Игровые технологии

В.Н. Кругликов выделяет в структуре игровых технологий четыре типа игр: игровые ситуации, имитационные, сюжетно-ролевые и деловые игры.

Игровые ситуации – это приемы обучения, связанные с игровой деятельностью. Их отличительные особенности:

– не требуют больших затрат на подготовку и проведение;

– реализуют принцип занимательности;

– легко интегрируются в традиционный урок.

Игровыми ситуациями в обучении являются загадки, шарады, ребусы, кроссворды, скандворды, шутливые эстафеты, имитационные упражнения (например, «Ателье» на уроках технологии).

Сущность метода имитационной игры состоит в погружении учащихся в процесс имитации определенного вида деятельности.

Под деловой игрой понимает групповое упражнение по выработке последовательности решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку. Именно данный тип игровой деятельности приобретает особенное значение в старших классах, поскольку связан с профессиональным самоопределением учащихся [4].

В педагогике выделены особенности деловой имитационной игры:

– разработка достаточно подробного сценария игровой деятельности включает планирование конкретных ситуаций, которые могут возникнуть на производстве в процессе осуществления какой-либо деятельности;

– разделение учащихся по ролям – обязательный атрибут деловой игры.

Ролевые игры также предусматривают достаточно подробный сценарий, однако они не привязаны к конкретной профессиональной деятельности. Следовательно, цели и задачи ролевых и деловых игр могут существенно отличаться [5].

Несмотря на существенные различия, все игровые технологии имеют много общего между собой.

Так, например, игры любого типа имеют в обучении одни и те же функции: диагностирующую, коррекционную, развивающую, рефлексивную (функция самооценки), обучающую, воспитательную.

Игровые технологии стали мощными инструментами в образовании, особенно для развития творческих способностей учащихся. Эти технологии побуждают учащихся критически мыслить и внедрять инновации, ориентируясь в различных сценариях и целях. Например, когда учащиеся участвуют в обучении на основе игр, они должны сотрудничать, принимать решения и исследовать различные точки зрения, что повышает их творческие способности [6; 7].

В целом, использование игровых технологий не только делает обучение более приятным, но и развивает важные навыки, которые жизненно важны для творческого самовыражения и решения проблем в реальных ситуациях.

Технология «Критическое мышление»

Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам и их логическое осмысление.

Понятие «критическое мышление» включает в себя:

– аналитическое мышление (умение анализировать информацию, подбирать необходимые аргументы, сравнивать и сопоставлять факты и явления);

– самостоятельное мышление (умение мыслить самостоятельно, независимо от внешних влияний и предубеждений строить свое собственное понимание мира, способность анализировать и синтезировать информацию, оценивать достоверность и достаточность данных, выявлять противоречия и ошибки, самостоятельно принимать обоснованные решения);

– социальное мышление (умение воспринимать и интерпретировать информацию о других людях и ситуациях, принимать решения и формировать свои отношения на основе этой информации).

Технология «Мозговой штурм»

Метод мозгового штурма изобрел Алекс Осборн, совладелец крупной американской компании в 40-х гг. прошлого века.

Мозговой штурм имеет широкий спектр применения: в обучении, на работе, в бизнесе и т. д. Уже существует множество видов данной образовательной технологии:

– брейнрайтинг (метод записи на листке идей, которые не произносятся вслух);

– мозговая атака на доске (на доске записывается задача, любой участник может записать на листке и прикрепить на доску идею пути решения задачи);

– мозговой штурм по-японски (единый подход к выявлению и решению проблемы);

– многоступенчатый мозговой штурм (работают 2 команды: генераторы идей и те, кто оценивает результаты работы) и др.

Предлагаем подробно рассмотреть этапы классического мозгового штурма. Сначала учитель должен поставить четкую проблему перед учащимися. Затем наступает этап создания банка идей. Примерное время на генерацию идей учащихся 10–15 мин. Очень важно дать возможность всем учащимся высказать свое мнение, критика других учеников при этом не допускается.

Когда все идеи уже сформулированы, наступает этап анализа идей, который заключается в коллективном анализе и критике всех предложений. В идеале в каждой идее надо найти что-то значимое, положительное, усовершенствовать и рассмотреть возможность ее применения.

Последний этап мозгового штурма – обработка результатов. Из всех рассмотренных идей учитель вместе с учащимися выбирает самую практичную, интересную, эффективную, делает выводы и подводит итоги мозгового штурма.

Мозговой штурм проходит в интенсивном, быстром темпе, время на уроке для учащихся пролетает незаметно. Учителю необходимо следить за регламентом и сообщать учащимся, сколько времени у них осталось. Учащиеся, понимая, что время ограничено, стараются придумать большее количество идей в сжатые сроки. Это помогает учащимся быстрее активизироваться, включиться в работу, проявить свои творческие способности [8].

Данный метод считается простым, доступным учащимся, эффективным, даже в том случае, если учащиеся не очень компетентны. В ходе данного метода срабатывает системный эффект, то есть происходит увеличение силы решений от объединения усилий учащихся и возможности развивать идеи друг друга.

Использование метода мозгового штурма благоприятно влияет на учащихся, так как у них развиваются творческие способности, уверенность в себе, самостоятельность, активность, логическое мышление, они избавляются от стереотипов и барьеров [9].

Кейс-технологии

Кейс-метод – это не отдельный метод познания, а фактически система методов, или образовательная технология, которая включает не только методические, но и организационные аспекты.

Отличительные черты кейсов состоят в следующем:

а) в центре кейс-метода стоит проблема, а не предмет (например, решение проблемы нехватки на местном унитарном предприятии в условиях экономического кризиса);

б) кейс подразумевает рассмотрение конкретного объекта, а не просто общих теоретических ситуаций (таким объектом может быть любое предприятие или организация, если дело касается экономики);

в) учащиеся должны проявлять собственную активность, которая послужит катализатором протекания психических процессов;

г) поливариантность решения проблемы (то есть не существует однозначно правильных и неправильных решений, просто есть более или менее эффективные).

Кейс-технологии обучения являются ответом на современную образовательную реформу. Обучение через кейсы носит подчеркнуто практический характер и развивает все типы способностей учащихся, формирует их умение видеть и самостоятельно решать практические задачи.

Использование кейсов в отечественном образовании позволяет достичь следующих результатов:

1) позволяет научить учащихся применять теоретические знания на практике в условиях, максимально приближенных к реальности;

2) создает предпосылки для принятия эффективных управленческих решений;

3) содействует всемерному развитию личности учащихся и всех типов его способностей.

Применение кейсов одновременно насыщает процесс обучения необходимыми эмоциями, создает атмосферу азарта и соревновательности, при этом деятельность учащихся носит конкретный, практический характер. Они разрабатывают собственные концепции решения проблемных ситуаций и в процессе дискуссии выбирают наиболее подходящие из них. Можно утверждать, что добытые таким образом знания, умения и навыки будут иметь для них значимость личного открытия (достижения) [10; 11].

Существует классификация, адаптированная для российского образования еще в начале 2000-х гг. (Н. Федяниным, В. Давиденко):

1) (highly structured) структурированный кейс отличается сжатым изложением информации, предельным формализмом описываемой ситуации, а для его решения обычно требуется простейший алгоритм действий (формула или модель);

2) «маленькие наброски» (short vignettes) – до десяти страниц текста и 1–2 страниц приложений; здесь появляются ключевые понятия поднимаемой проблемы, а для вынесения решений требуется некий практический опыт;

3) наиболее сложны большие неструктурированные «кейсы» (long unstructured cases) объемом до 50 листов – ситуация описывается подробно, с большим количеством деталей (иногда ненужных, иногда – сбивающих с толку), их решение требует определенного опыта управленческих решений на производстве (их чаще всего используют на более высоких образовательных ступенях – в вузовской подготовке и при повышении квалификации кадров).

В отдельную категорию можно выделить также разбирающий «первооткрывательский кейс» (ground breaking cases), целью которого является выбор нового решения проблемы.

Существует и другая классификация кейсов – по основанию ведущего типа деятельности учащихся (И.Х. Багирова, Б.С. Бурыкин):

1) практические кейсы, которые отражают реальные жизненные ситуации;

2) обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение;

3) научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

С нашей точки зрения оба рассмотренных подхода могут быть использованы в современном образовательном процессе в зависимости от конкретной педагогической ситуации.

Любая образовательная технология предусматривает определенные издержки применения. Для того чтобы проанализировать положительные и отрицательные стороны применения кейсов, рассмотрим табл. 1.

На основании табл. 1 можно утверждать, что минимизировать отрицательные стороны применения кейс-технологий может постоянная переподготовка педагогического состава. От личности педагога и его компетентности зависит и уровень эффективности обучения практически в любых обстоятельствах.

Положительные эффекты от кейс-технологий весьма многочисленны, особенно в отношении обучения различным социальным наукам – экономике, технологии, праву и т. д. Именно этим обусловлена сегодняшняя популярность кейсов в отечественном образовании [12].

Проблемное обучение

Проблемное обучение – это такая система организации обучения, сущность которой сводится в каждом случае к созданию такой ситуации, которая вынуждает учащегося самостоятельно искать решение (В. Оконь).

В педагогике проблемное обучение рассматривает как тип обучения, основанный на диалектическом противоречии между имеющимися у учащегося знаниями и новыми данными, которые требуется доказать. Таким образом, движущей силой проблемного обучения выступает противоречие, в которое вступают субъективная позиция учащегося и

объективная необходимость в исследовании определенных объектов или явлений.

Под проблемным обучением следует полагать такой тип обучения, при котором усвоение содержания образования осуществляется в процессе относительно самостоятельного решения учащимися системы определенного типа познавательных задач. Самостоятельность обучаемых в процессе осуществления такого обучения все же не является абсолютной и происходит под чутким руководством педагога, который осуществляет функцию коррекции и контроля деятельности учащихся.

Проблемное обучение как система состоит из более мелких структурных звеньев, определяющих его структуру: это проблемная ситуация, проблемная задача и методы проблемного обучения [13].

Проблемная ситуация – это некое затруднение, возникающее у учащихся в случае, когда имеющиеся у него сведения не позволяют объяснить возникновение определенного явления, или процесса, требующего исследования. Таким образом, учащиеся вынуждены искать некий новый, неизвестный для себя способ разрешения данного противоречия. Данное обстоятельство является катализатором мыслительных процессов учащихся, что служит важным фактором с точки зрения формирования познавательного интереса. Однако следует учитывать тот факт, что подобная ситуация должна иметь отношение к зоне ближайшего развития учащегося, иначе она будет бесцельной, а значит, и бесполезной с точки зрения педагогики.

М.И. Махмутовым описаны примерные варианты дидактических проблемных ситуаций, среди них наиболее популярными являются:

– необходимость теоретического обоснования неизвестных фактов или явлений;

– ситуации, связанные с применением теоретических знаний на практике;

– поиск новых возможностей применения уже известных практических умений и навыков;

– анализ и объяснение нестыковок бытовых и научных представлений об определенных процессах или явлениях;

– выдвижение новых гипотез и их эмпирическое обоснование;

Таблица 1

Плюсы и минусы кейс-технологии

Table 1

Pros and cons of case technology

Положительные черты кейсов	Отрицательные черты кейсов
– в отличие от тех же игр или проектов не требует значительных затрат на организацию; – учащимся знания не даются в готовом виде; – у учащихся формируется коммуникативная компетенция; – эмоциональная (занимательная) атмосфера обучения; – у учащихся формируется опыт решения реальных проблем; – у учащихся формируются навыки самопрезентации; – у учащихся формируются навыки ведения диалога, дискуссии, полемики при условии приведения адекватных аргументов своей позиции; – гибкость и вариативность формулировки заданий и возможности для дифференциации обучения	– первоначально с непривычки учащиеся могут слишком долго вести обсуждение и не прийти к конкретным итогам; – недостаток компетентности по исследуемым вопросам также может поставить их в определенный тупик; – далеко не каждый преподаватель способен грамотно организовать обсуждение кейсов так, чтобы они отвечали всем поставленным перед ним целям и задачам

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

– анализ, сравнение и сопоставление фактов и явлений, лежащих в основе проблемных ситуаций;

– обобщение всех известных по проблеме фактов и данных, способных объяснить имеющиеся противоречия;

– ознакомление учащихся с научными фактами, которые привели к постановке тех или иных научных проблем;

– синтез знаний из различных наук и учебных предметов, способный устранить кажущиеся противоречия в определенных явлениях или предметах;

– изменение формулировки заданий [14, с. 340-360].

Проблемная ситуация заложена в основу *проблемной задачи*, под которой следует понимать учебное действие, результативность которого заключается в решении заложенных проблемной ситуацией противоречий.

Далеко не любая проблемная задача способна достигать поставленных перед собой дидактических целей. Так, существуют три важных критерия, которым дидактическая проблемная ситуация должна обязательно соответствовать:

1) наличие определенного познавательного либо практического затруднения, являющегося важным фактором развития творческого (дивергентного) мышления учащихся;

2) разрешение противоречий, заложенных в данной ситуации, должно служить усвоению новых знаний, умений и навыков, заложенных содержанием базовых учебных программ;

3) наличие вполне конкретного познавательного либо практического интереса для учащихся.

ВЫВОДЫ

Данные методы обучения в контексте педагогической технологии проблемного обучения призваны достигать следующих дидактических целей:

– обеспечивает формирования особого способа мышления (научного, творческого);

– способствует прочному усвоению традиционных ЗУН;

– формирует творческий подход к применению изученного материала;

– развивает общеучебный интерес и формирует устойчивую познавательную направленность личности учащихся;

– способствует формированию навыков самоорганизации, самообучения и самовоспитания, что является важным фактором в контексте современных целей и принципов образования, которые стоят перед современной образовательной системой ФГОС II поколения, поскольку данные компетенции будут способствовать успешной профессиональной самореализации учащихся [15; 16].

Применение данных технологий в учебно-воспитательном процессе способствует: расширению общекультурного кругозора учащихся; развитию их интеллектуальных и творческих способностей, исследовательских и организационных умений, деловых и коммуникативных качеств, формированию ценностных ориентаций, гражданской позиции и навыков жизнедеятельности в обществе.

Список источников

1. *Бронников С.А., Бронникова Э.П.* Передовой педагогический опыт в современных условиях. Уфа: Биро, 2009. 340 с. https://elibrary.ru/qybucb
2. *Воронина В.Ю.* Учебные задания как средство формирования опыта творческой деятельности у учащихся в процессе обучения технологии // Актуальные проблемы технологического и экономического образования: материалы 7 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. С. 41-49. https://elibrary.ru/glztyi
3. *Дорошенко Ю.И.* О применении метода проектов в технологическом обучении // Письма в эмиссия.оффлайн. 2013. № 6. Ст. 2007. https://elibrary.ru/rpkibn

4. *Федорова Л.И.* Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. М.: Форус, 2009. 176 с. https://elibrary.ru/qwxoib
5. *Коротицкая В.В.* Использование деловых игр при изучении экономических дисциплин // Аллея науки. 2018. Т. 2. № 4 (20). С. 875-878. https://elibrary.ru/xohrdn
6. *Евплова Е.В.* Применение блиц-игр в процессе экономического образования // Вестник Воронежского государственного университета: Серия: Проблемы высшего образования. 2014. № 3. С. 40-42. https://elibrary.ru/skcmcp
7. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Альманах института коррекционной педагогики. 2017. № 28 (1). С. 1-33. https://elibrary.ru/yizhnr
8. *Жгарова Ю.А.* Применение метода «мозговой штурм» в образовании // Теория и практика образования в современном мире: материалы 6 Междунар. науч. конф. Ю.А. Рязанцева. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 13-15. https://elibrary.ru/trdxar
9. *Мандель Б.Р.* Интерактивные занятия в школе: и снова о мозговом штурме // Школьные технологии. 2015. № 5. С. 115-124. https://elibrary.ru/xgvuop
10. *Громова А.П.* Современные образовательные технологии. Кейс-метод // Наука и образование в XXI веке: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 34 ч. Тамбов: Изд-во Консалтинговая компания Юком, 2014. Ч. 13. С. 51-53. https://elibrary.ru/sapdzd
11. *Кутумова А.А.* Кейс-метод в формировании профессиональных компетенций // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 28. С. 30-34. https://elibrary.ru/sgyjmf
12. *Дударева Н.В., Унегова Т.А.* Методические аспекты использования метода «Case study» при обучении учащихся математике // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 242-246. https://elibrary.ru/snjvwb
13. *Ситаров В.А.* Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148-157. https://elibrary.ru/jyaerf
14. *Махмутов М.И.* Избранные труды: в 7 т. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Казань: Магариф – Вакыт, 2016. 423 с.
15. *Воронина В.Ю., Фортова Л.К.* Развитие творческого потенциала подростков при дистанционном обучении // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 2 (48). С. 3-6. https://doi.org/10.54348/SciS.2023.2.1, https://elibrary.ru/uzuwis
16. *Воронина В.Ю., Новикова Л.В.* Формирование творческой деятельности у учащихся общеобразовательной школы // Актуальные проблемы технологического и экономического образования: материалы 8 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Владимир, 2024. С. 63-67. https://elibrary.ru/fqfkdx

References

1. Bronnikov S.A., Bronnikova E.P. (2009). *Advanced Pedagogical Experience in Modern Conditions*. Ufa, Biro Publ., 340 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qybucb
2. Voronina V.Yu. (2022). Educational tasks as a means of forming the experience of creative activity among students in the process of learning technology. *Materialy 7 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye problemy tekhnologicheskogo i ehkonomicheskogo obrazovaniya» = Proceedings of the 7th All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation "Relevant Problems of Technological and Economic Education"*. Vladimir, Vladimir State University Publ., pp. 41-49. (In Russ.) https://elibrary.ru/glztyi
3. Doroshenko Yu.I. (2013). Application of the project method in the in the teaching of technology. *Pis'ma v Ehmissiya.Offlain*, no. 6, art. 2007. (In Russ.) https://elibrary.ru/rpkibn
4. Fedorova L.I. (2009). *Game: Didactic, Role-Playing, Business. Solving Educational and Professional Problems*. Moscow, Forum Publ., 176 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qwxoib
5. Korotitskaya V.V. (2018). Use of business games in the study of economic disciplines. *Alleya Nauki*, vol. 2, no. 4 (20), pp. 875-878. (In Russ.) https://elibrary.ru/xohrdn
6. Evplova E.V. (2014). Using quiz games in economic education. *Vestnik VGU: Problemy vysshego obrazovaniya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, no. 3, pp. 40-42. (In Russ.) https://elibrary.ru/skcmcp

7. Vygotskii L.S. (2017). The game and its role in the mental development of the child. *Al'manakh instituta korrektsionnoi pedagogiki = Almanac of the Institute of Special Education*, no. 28 (1), pp. 1-33. (In Russ.) https://elibrary.ru/yizhnr
8. Zhgarova Yu.A. (2014). Application of the brainstorming method in education. *Materialy 6 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii Yu.A. Ryazantseva «Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire» = Proceedings of the 6th International Scientific Yu.A. Ryazantsev Conference "Theory and Practice of Education in the Modern World"*. Saint Petersburg, Zanevskaya ploshchad' Publ., pp. 13-15. (In Russ.) https://elibrary.ru/trdxar
9. Mandel' B.R. (2015). Interactive in school: again arguing about the brainstorming. *Shkol'nye tekhnologii = Journal of School Technology*, no. 5, pp. 115-124. (In Russ.) https://elibrary.ru/xgvuop
10. Gromova A.P. (2014). Modern educational technologies. Case method. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v 34 chastyakh «Nauka i obrazovanie v XXI veke» = Collection of Scientific Works on the Proceedings of International Scientific-Practical Conference in 34 parts "Science and Education in 21st Century"*. Tambov, Consulting company Ucom Publ., pt 13, pp. 51-53. (In Russ.) https://elibrary.ru/sapdzd
11. Kutumova A.A. (2014). Case method in development of professional competences. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, no. 28, pp. 30-34. (In Russ.) https://elibrary.ru/sgyjmf
12. Dudareva N.V., Unegova T.A. (2014). Methodical aspects of the case study method in teaching mathematics in a secondary school. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 8, pp. 242-246. (In Russ.) https://elibrary.ru/snjvwb
13. Sitarov V.A. (2009). Education through problem solving as a trend in modern educational technologies. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, no. 1, pp. 148-157. (In Russ.) https://elibrary.ru/jyaerf
14. Makhmutov M.I. (2016). *Selected Works: in 7 vol. Vol. 1: Problem-Based Learning: Basic Issues of Theory*. Kazan, Magarif – Vakyt Publ., 423 p. (In Russ.)
15. Voronina V.Yu., Fortova L.K. (2023). Development of the creative potential of adolescents in distance learning. *Nauchnyi poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific Search: Personality, Education, Culture*, no. 2 (48), pp. 3-6. (In Russ.) https://doi.org/10.54348/SciS.2023.2.1, https://elibrary.ru/uzuwis
16. Voronina V.Yu., Novikova L.V. (2024). Skills development of creative activity for general education school students. *Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye problemy tekhnologicheskogo i ehkonomicheskogo obrazovaniya» = Proceedings of the 8th All-Russian Scientific-Practical Conference with International Participation "Relevant Problems of Technological and Economic Education"*. Vladimir, Vladimir State University Publ., pp. 63-67. (In Russ.) https://elibrary.ru/fqfkdx

Информация об авторах

Воронина Валерия Юрьевна, старший преподаватель кафедры технологического и экономического образования, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0005-4776-2103
valeria001voronina@yandex.ru

Information about the authors

Valeriya Yu. Voronina, Senior Lecturer of Technology and Economic Education Department, Vladimir State University, Vladimir, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0005-4776-2103
valeria001voronina@yandex.ru

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; профессор кафедры государственно-правовых дисциплин, Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний, г. Владимир, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-7991-6390
flk33@mail.ru

Lyubov' K. Fortova, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of the Psychology of Personality and Special Pedagogy Department, Vladimir State University; Professor of the State and Legal Disciplines Department, VLI of the FPS of Russia, Vladimir, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-7991-6390
flk33@mail.ru

Поступила в редакцию 07.08.2024
Одобрена после рецензирования 13.10.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Received 07.08.2024
Revised 13.10.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93/94
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1430-1442

Выборы во II Государственную думу и православное духовенство (по материалам светской печати)

Ольга Васильевна Калюжная
ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний»
196602, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, ул. Саперная, 34
kalyuzhka@list.ru

Актуальность. Проблема участия православного духовенства в выборах в Государственную думу Российской империи остается по-прежнему одной из самых сложных и малоизученных. Целью исследования является изучение реакции светской периодической печати на участие православного духовенства в выборах во II Государственную думу.
Материалы и методы. Объектом исследования является представленное в светской периодической печати мнение представителей различных общественно-политических кругов об участии православных священников в выборах в Государственную думу. Исследование выполнено методами контент-анализа, сравнительного анализа и типологии на материалах ведущих периодических изданий Российской империи (как партийных, так и внепартийных).
Результаты исследования. Выявлено, как представители различных общественных кругов относились к участию православного духовенства в выборах в Государственную думу. Выделены следующие ключевые моменты, по которым шла дискуссия в периодической печати: роль духовенства в политическом процессе, участие духовенства в деятельности партий, отношение к делу священника Г.С. Петрова, православное духовенство и итоги выборов в Государственную думу.
Выводы. Православное духовенство рассматривалось как важный актор в избирательной кампании. Для правых изданий священники выступали их союзниками, с помощью которых планировалось провести в Думу как можно больше монархистов. При этом отдельные представители правой печати были против участия священников в выборах. Для кадет, социал-демократов и близкой к ним периодической печати священники выступали проводниками политической воли бюрократии, стремившейся увеличить число консервативно настроенных депутатов в Думе.

Ключевые слова: выборы в Государственную думу, II Государственная дума, общественное мнение, периодическая печать, православное духовенство, Русская православная церковь, священники

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Калюжная О.В., 2024

Для цитирования: *Калюжная О.В.* Выборы во II Государственную думу и православное духовенство (по материалам светской печати) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1430-1442. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1430-1442

NATIONAL HISTORY

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1430-1442

Elections to the Second State Duma and the Orthodox clergy (based on the materials of the secular press)

Olga V. Kalyuzhnaya
St. Petersburg University Federal Penitentiary Service
34 Sapernaya St., Pushkin, St. Petersburg, 196602, Russian Federation
kalyuzhka@list.ru

Importance. The issue of the Orthodox clergy involvement in elections to the State Duma of the Russian Empire continues to be one of the most challenging and under-researched. The purpose of the study is to examine the response of secular periodicals to the Orthodox clerics involvement in the elections for the Second State Duma.
Materials and Methods. The subject of the study is the perception of representatives from various socio-political backgrounds regarding the Orthodox clergy involvement in elections to the State Duma as presented in Soviet periodicals. The research has been conducted using methods of content analysis, comparative analysis, and typology, based on materials from leading periodicals published in the Russian Empire, both party-affiliated and non-partisan.
Results and Discussions. It is revealed how representatives of various public figures treated the Orthodox clergy participation in the elections to the State Duma. The following key points are highlighted, which are discussed in the periodical press: the clergy role in the political process, the clergy participation in the parties' activities, the attitude of priest G.S. Petrov, the Orthodox clergy and the results of the elections to the State Duma.
Conclusions. The Orthodox clergy is seen as a significant factor in the election campaign. For right-wing publications, the priests acted as their allies, with the help of which it is planned to bring as many monarchists as possible to the Duma. At the same time, some representatives of the right-wing press are against the participation of priests in the elections. For the Cadets, the Social Democrats and the periodicals close to them, the priests acted as agents of the political will of the bureaucracy, which sought to increase the number of conservative-minded deputies in the Duma.

Keywords: elections to the State Duma, Second State Duma, public opinion, periodical press, Orthodox clergy, Russian Orthodox Church, priests

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

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

For citation: Kalyuzhnaya, O.V. (2024). Elections to the Second State Duma and the Orthodox clergy (based on the materials of the secular press). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1430-1442. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1430-1442

АКТУАЛЬНОСТЬ

Проблема участия православного духовенства в выборах в Государственную думу Российской империи остается по-прежнему одной из самых сложных и малоизученных. При этом роль данной социальной группы в избирательных кампаниях была весьма велика и вызывала активную полемику в общественных кругах. Отметим, что для общества участие православного духовенства в публичной политике в думский период стало большим новшеством, и к этому явлению было приковано внимание представителей различных общественно-политических кругов, которые посредством публикаций в периодической печати давали различные оценки данному феномену. Цель исследования – изучение реакции светской периодической печати на участие православного духовенства в выборах во II Государственную думу.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объектом исследования является представленное в светской периодической печати мнение представителей различных общественно-политических кругов об участии православных священников в выборах в Государственную думу. Исследование выполнено методами контент-анализа, сравнительного анализа и типологии на материалах ведущих периодических изданий Российской империи (как партийных, так и внепартийных).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Историографию проблемы можно условно разделить на три группы. В первую входит ряд работ, посвященных истории Русской православной церкви, в которых также затрагивается участие духовенства в политической жизни Российской империи в начале XX века, в том числе и в работе Государственной думы [1, с. 313-318; 2; 3, с. 116-174; 4; 5]. Вторая группа работ представляет собой исследования, посвященные деятельности различных партий, союзов и движений как на общеимперском, так и на региональном уровнях, в которых мы находим сведения об участии в них православных священников [6; 7; 8, с. 295-333]. Третью группу представляют труды, в которых показана реакция общественности (прежде всего, периодических изданий) на выборы в Государственную думу, в том числе и полемика, которая велась по этому вопросу в различных церковных изданиях [9, с. 155-156; 10; 11]. Однако вне поля зрения исследователей осталось изучение вопроса о том, как светская печать в целом оценивала участие православного духовенства в выборах в Государственную думу. Рассмотрим данную проблему на примере выборов во II Государственную думу.

В кадетской газете «Южная речь», которая издавалась в Ростове-на-Дону, отмечалось, что предстоящие выборы, очевидно, станут своеобразным экзаменом для православного духовенства, на которое, по мнению редакции издания, решила в очередной избирательной кампании сделать ставку вместо крестьян правительственная бюрократия. Так, указывалось, что священники массово мобилизуются на выборы, снабженные соответствующей литературой для агитации, «им льстят и угрожают, обещают и запугивают», в результате чего данная группа должна была получить значительное число мест в общей массе выборщиков. Такая позиция правительства признавалась необоснованной и не принимавшей в расчет то обстоятельство, что и в среде духовенства было немало лиц, которым были чужды черносотенные идеи: «В Петербурге, очевидно, убаюкивают себя мечтами, что масса сельского духовенства совершенно холодно относится к крестьянскому малоземелью и бесправию, что она на выборах выскажется за сторонников отживающего строя с его карательными экспедициями на деревню, с его смертными казнями, с полицейским произволом и сословными привилегиями». Напротив, высказывалось предположение, что духовенство, особенно сельское, продемонстрирует, насколько ему

близки интересы народа, а не бюрократической верхушки[1].

В Арзамасском уезде Нижегородской губернии местное духовенство обвинялось нижегородской «Земской газетой», которая редактировалась местными лидерами кадетской партии, в том, что оно боится, как бы его не сочли «сеятелем смуты», и отказывает крестьянам в просьбах просветить насчет предстоящих выборов в Думу[2].

Кадетская и близкая к ней пресса поддерживала священников, которые были левых взглядов (как отмечает А.А. Иванов, при значительной поддержке правых, российское православное духовенство все же не было едино в политических вопросах [8, с. 297]). Так, в «Земской газете» избрание в Думу арзамасского священника Ф.И. Владимирского было встречено одобрительно, причем к числу его положительных качеств было отнесено не только то, что он активно проявил себя как гласный Арзамасской городской думы, но и то, что он «может быть назван христианским социалистом»[3].

С сочувствием и осуждением было встречено в газете известие о том, что архимандрит Михаил (Семенов), известный лектор и профессор Санкт-Петербургской духовной академии, после поездки в Нижний Новгород был подвергнут санкциям со стороны Синода – исключен из академии и выслан из столицы – в связи с публичным объявлением о своей принадлежности к народно-социалистической партии[4] (в газете «Русское слово» это было названо «расправой в 24 часа» и охарактеризовано как большая потеря для церковной жизни столицы[5]). В «Вестнике Европы» в связи с этим отмечалось, что правительство стало фактически проводить зачистку оппозиции перед новыми выборами, поскольку были подвергнуты различным наказаниям еще до решения суда как депутаты, подписавшие Выборгское воззвание, так и священники, которые в первой Думе вошли в состав левых фракций[6].

Вопрос о роли духовенства на выборах по-разному рассматривался в различных периодических изданиях. Так, «Вестник Европы» обвинял правительство П.А. Столыпина в открытом вмешательстве в процесс избрания депутатов и стремлении разрушить бессословный характер избирательного собрания в курии землевладельцев. Если изначально по Положению о выборах священнослужители делегировали на него своих уполномоченных, избранных на предварительном съезде мелких землевладельцев, в котором они участвовали совместно с другими сословиями, то теперь речь шла о выделении отдельных съездов для выборов уполномоченных в землевладельческую курию только от одних священников. Это производилось за счет указанного в Положении права губернаторов образовывать как один общий съезд, так и несколько отдельных, исходя из местных особенностей. Однако в законе от 11 декабря 1905 г. было четко указано, что это деление на несколько съездов должно было производиться по местностям (то есть частям) уезда, а не по сословным группам. И именно это обстоятельство вызвало крайнее негодование редакции «Вестника», которая усмотрела в этой вольной трактовке нормативно-правовой базы выборов в Государственную думу стремление обеспечить искусственным путем значительное представительство священников в одной из избирательных курий, которые были бы вынуждены голосовать в соответствии с указаниями Святейшего Синода, то есть за представителей монархических движений[7].

Авторы общественной хроники в «Вестнике Европы» даже произвели соответствующие расчеты. Согласно этим расчетам, если бы съезды для выбора уполномоченных делились бы, как и положено, именно по территориальному признаку, то голоса по-

[1] Южная речь. 1907. 28 янв.
[2] Земская газета. 1907. 5 янв.
[3] Земская газета. 1907. 15 февр.
[4] Земская газета. 1906. 14 дек.
[5] Русское слово. 1907. 6 янв.
[6] Из общественной хроники // Вестник Европы. 1906. Кн. 11. С. 474.
[7] Из общественной хроники // Вестник Европы. 1906. Кн. 12. С. 889.

мещиков и священников просто бы «потонули» в голосах крестьян, в результате чего из общего числа уполномоченных 95 % принадлежало бы к крестьянам, и только оставшиеся 5 % пришлись бы на помещиков и священников. Однако при делении съездов на разряды помещиков, крестьян и священников доля избранных от каждого из них уполномоченных составила бы приблизительно 40, 40 и 10 % соответственно. Тем самым на уездном съезде землевладельцев крестьяне оказались бы в меньшинстве, и исход выборов в губернское избирательное собрание зависел бы уже не от них. Таким образом, выделение священников в отдельный съезд становилось искусным маневром, который при сохранении всех формальных контуров системы выборов существенно менял политические расклады и позволял даже при «известной циркулярной настойчивости» получить Думу, в которой было бы сто дворян, сто купцов, сто крестьян и сто священников[8].

О манипулировании писалось и в газете «Речь». Так, отмечалось, что за счет сенатских разъяснений количество избирателей из числа мелких землевладельцев в Черкасском уезде Киевской губернии уменьшилось с 3795 до 900, в которых доля священников и «кулаков» стала равняться примерно половине. В связи с этим делался вывод, что этими голосами исход выборов в уезде будет практически решен, а затем он повлияет и на итоги выборов по всей губернии (указывалось, что такая ситуация с распределением избирателей была в целом типична для всех уездов), поскольку из 225 губернских выборщиков 147 мест было отведено крупным и мелким землевладельцам[9].

Кроме того, особо подчеркивалось, что фактическое выделение священников в отдельный разряд избирателей тем самым только роняет их авторитет в глазах населения, поскольку они в таких условиях не рассматривались как выразители именно общенародных нужд (отметим, что эта дискуссия была поднята еще ранее, перед выборами в I Думу [10, с. 57]). Этому давалось следующее объяснение: «Вступив в Думу как избранник населения, священник может оказаться полезным истолкователем народных нужд; вступив в нее как избранник класса, он слишком легко мог бы обратиться в защитника чуждых народу интересов»[10].

В свою очередь, в органе октябристов, газете «Голос Москвы», отмечалось, что активное участие духовенства в съездах мелких землевладельцев может существенно повлиять на итоги выборов, если православное духовенство будет голосовать «не за отживающий приказный строй, а за прогресс» (с ремаркой, что речь идет о мирном прогрессе, противостоящем программам левых революционных партий). Горячо одобрялось в связи с этим решение казанского духовенства на выборах поддержать именно «Союз 17 октября»[11].

О роли духовенства писала и социал-демократическая печать. Бывший земский статистик, большевик Б.В. Авилов в органе социал-демократов «Вестник жизни», анализируя распределение 4768 выборщиков по политическим взглядам и по избирательным куриям, отмечал, что 22,5 % правых в числе уполномоченных от крестьянской курии было избрано именно благодаря «насилию властей» в союзе с «деревенскими мироедами и сельскими батюшками»[12].

В ходе избирательной кампании в формально беспартийном «Петербургском листке» с одобрением писали, что на предвыборном собрании духовенства Василеостровского благочиннического округа, на котором обсуждался вопрос о том, какую партию поддерживать на выборах, почти все выступавшие критически отнеслись к возможности союза с «истинно русскими людьми» и нелестно о них отзывались, в результате чего выбор был фактически ограничен кадетами, мирнообновленцами, партией правового порядка и октябри-

[8] Из общественной хроники // Вестник Европы. 1906. Кн. 12. С. 890-891.

[9] Речь. 1906. 3 дек.

[10] Внутреннее обозрение // Вестник Европы. 1907. Кн. 3. С. 322.

[11] Голос Москвы. 1906. 24 дек.

[12] *Авилов Б.В.* Созыв Государственной думы // Вестник жизни. 1907. № 2. С. 123.

стами[13]. В схожем ключе писала и «Петербургская газета», отмечавшая, что большинство священников Санкт-Петербурга будет голосовать за кадет, октябристов и мирнообновленцев, в то время как поддержки от них не получат ни Союз русского народа, ни партия правового порядка[14].

В столичной прессе активно освещались действия церковных властей по обсуждению с иереями их участия на выборах. Так, в «Петербургском листке» были изложены подробности встречи 2 января 1907 г. митрополита Антония с благочинными округов Санкт-Петербурга, хотя озвученные на ней меры были признаны «неудобными к опубликованию». Митрополит фактически требовал, чтобы в Думу прошли наиболее умеренные представители духовенства, а не подобные тем, кто был избран в I Думу (вроде священников из числа кадет Н.В. Огнева и К.И. Афанасьева). В свою очередь, газета поддерживала позицию принимавшего участие в этой встрече протоиерея М.И. Горчакова (историка и правоведа, профессора Санкт-Петербургского университета, члена Государственного Совета, сам он причислял себя к конституционным монархистам), который пытался настаивать на свободе волеизъявления[15].

Одним из самых резонансных событий, связанных со священниками в ходе данной избирательной кампании, стал указ Санкт-Петербургской духовной консистории от 9 января 1907 г. о запрещении в служении и в ссылке священника Григория Петрова в Череменецкий монастырь с обязательством более не публиковать сочинений без предварительного цензурного просмотра духовными властями. Анализируя этот указ, авторы «Общественной хроники» «Вестника Европы» отмечали исключительно политическую составляющую этого распоряжения, поскольку указанный священник поддерживал кадет, а в основу решения консистории были положены доносы Союза русского народа, екатеринбургского Всесословного народного союза и других представителей монархистов. Органы церковного управления в связи с этим были гневно названы «охранным отделением», стоящим на страже интересов «союзников»[16]. Такой же точки зрения придерживался и «Московский еженедельник», идейная платформа которого была близка к партии мирного обновления: в статье Е.Н. Трубецкого доказывалось, что подлинными мотивами санкций по отношению к о. Григорию стали не его литературная и публицистическая деятельность, а стремление властей не пропустить в Думу либерально настроенных священников[17].

«Русское слово» сочувственно отнеслось к делу Петрова. На страницах газеты было опубликовано письмо представителей московского духовенства, в котором заявлялось, что основаниями для преследования священника стали «изветы» московских викариев и представителей черносотенных организаций, которые имели исключительно политический характер, связанный с гражданскими взглядами о. Григория[18]. Корреспонденты газеты также взяли интервью у известных юристов, сенатора Н.С. Таганцева и профессора И.Я. Фойницкого с просьбой прокомментировать решение церковного суда. Их отзывы были опубликованы и носили ярко выраженный осуждающий характер: Таганцев отмечал незаконность взятия подписки об отказе писать, а Фойницкий считал незаконным вынесение решения без личного опроса обвиняемого и полагал, что данный инцидент «иллюстрирует устарелость и несовременность консисторского судопроизводства»[19]. Кроме того, один из редакторов «Русского слова» С.В. Яблоновский (Потресов) подчеркивал мужественность оппозиционного священника, видя в нем яркую фигуру в среде духовенства: «Священник Петров почти один среди враждебных ему людей его среды, но

[13] Петербургский листок. 1907. 1 янв.
[14] Петербургская газета. 1907. 3 янв.
[15] Петербургский листок. 1907. 3 янв.
[16] Из общественной хроники // Вестник Европы. 1907. Кн. 2. С. 893.
[17] *Трубецкой Е.Н.* Где духовный авторитет // Московский еженедельник. 1907. № 3. С. 5.
[18] Русское слово. 1907. 19 янв.
[19] Русское слово. 1907. 16 янв.

зато отныне то, что он скажет, будет звучать еще сильнее, будет глубже проникать и скорее будить, а страдание еще углубит и поднимет его дух»[20].

Издатель же правого «Гражданина» князь В.П. Мещерский был настроен по отношению к Петрову крайне негативно, называя его «протестантом в рясе против правительства». С его точки зрения, Петров был сильный ритор как сугубо церковный проповедник и слабый – как представитель кадет. По мнению Мещерского, вся возникшая вокруг него ситуация была вызвана тем, что «запретный плод сладок». А корни этой ситуации он видел в разрешении духовенству участвовать в политической жизни, что, в отличие от большинства правых, он резко осуждал, поскольку полагал, что Церковь должна была оставаться беспартийной и заниматься не политикой, а окормлением паствы. Поэтому он отказывался видеть в Петрове «героя дня», видя в нем лишь отражение того порядка, который был разрешен правительством: «Духовенству дано право участия в Думе – значит, дано право на свободное проявление своих политических убеждений, значит, дано право вести избирательную агитацию, значит, дано право в Думе быть во всякой оппозиции правительству»[21] (также отметим, что против участия духовенства в выборах выступал и известный славянофил С.Ф. Шарапов, однако, в издаваемой им газете «Русское дело» причины были указаны иные, более практического свойства: выражалось опасение, что если православный священник на выборах не будет избран, то он, как проигравший, потеряет свой авторитет у прихожан[22]; негативно к участию в Думе священников относился и видный автор «Нового времени» М.О. Меньшиков, который утверждал, что «единственное достойное место служения священника – церковь»[23]).

Крайне негативно к Петрову относилось «Новое время». На его страницах осуждалось его стремление стать своим для левых, которое расценивалось как лакейство: «Раньше этот «отец» усердствовал перед светскими дамами и их амантами, проповедуя воздержание от любострастия и целомудрия, теперь он холопствует перед левыми»[24].

Циркулярным распоряжением Синода от 12 декабря 1906 г. православному духовенству было вменено в обязанность предварять предвыборные собрания и сами выборы молебнами и разъяснительными беседами с напутствиями «крепко стоять за родину, за веру и за царя» [2, с. 154]. Фактически они носили характер призывов политического характера [3, с. 128]. Обратимся непосредственно к содержанию ряда самих обращений архиереев к пастве.

Так, епископ Подольский Парфаний призвал не уклоняться от участия в выборах, назвав уклонистов «преступниками перед царем и Россией», поскольку уклонение от выборов может дать возможность «врагам нашего Отечества усилить свою партию»[25]. Также он всячески осудил стремление к ограничению самодержавия («Никто не может ограничить царской власти») и призвал избирать лишь тех, кто «твердо стоит за царское самодержавие, за целость и неделимость России». Критике были подвергнуты и представители левых партий за их обещания «всех наделить землею и создать рай земной»: в этой связи он предостерегал паству, отмечая, что те «станут сами господами, а вы, как холопы, будете на своих же наделах работать на них и проклинать свою долю»[26].

Епископ Тамбовский Иннокентий говорил о необходимости убеждать крестьян выбирать выборщиков так, «чтобы намеченное лицо было действительно достойным и как сын Церкви, и как верноподданный, крепко

[20] Русское слово. 1907. 14 янв.
[21] Дневники // Гражданин. 1907. № 5. С. 21-22.
[22] Русское дело. 1907. 27 янв.
[23] Новое время. 1907. 20 янв.
[24] Новое время. 1907. 6 янв.
[25] Из периодической печати // Прибавления к Церковным ведомостям. 1907. № 3. С. 99.
[26] Там же. С. 100.

любящий и своего царя, и свою Родину»[27]. Гродненское Софийское братство противопоставляло православному населению западных губерний католиков и призывало к объединению с целью избрать в Думу «людей готовых и способных бороться и отстаивать православные и русские интересы в крае, где иноверцы и инородцы проявили и продолжают проявлять необычайную сплоченность и энергию»[28] (в западных губерниях православное духовенство в целом рассматривалось монархистами как проводник и защитник русских интересов [6, с. 103-104]).

Епископ Чигиринский Платон на открытии областного съезда русских избирателей говорил о необходимости «здоровой работоспособной Думы», отмечая, что первый ее долг – «потушить тот пожар, который истреблял и истребляет наше народное достояние»[29].

Тем самым, по оценкам «Вестника Европы», священникам предстояло выступить в роли «политического советника и руководителя населения», причем фактически с одной целью: нарушить соотношение сил между партиями и искусственно усилить Союз русского народа, деятельность которого, по оценкам обозревателей «Вестника», на деле шла вразрез со стремлениями народа[30].

Показательной для «Вестника Европы» в этом отношении была ситуация в Гродно, где накануне выборов в губернском избирательном собрании все уездные выборщики из православных были приглашены местным архиереем на совещание. Даже церковная печать не скрывала, что на этом совещании выборщиков убеждали не вступать в соглашения с евреями и голосовать только за русских и православных. Особо отмечалось, что «владыка поклонился присутствовавшим в землю»[31]. В «Вестнике Европы» подчеркивалось, что этот жест произвел на крестьян очень мощное психологическое воздействие, поскольку они до этого привыкли видеть владыку лишь в торжественной обстановке и в богатом облачении, с подобающим сану достоинством, поэтому они согласились в итоге выполнить его просьбу, что, в свою очередь, редакцией журнала расценивалось как манипуляция[32].

В «Петербургском листке» резко критиковались архиереи, которые поддерживали Союз русского народа. Острие критики, в первую очередь, было направлено против архиепископа Волынского Антония (Храповицкого) (благодаря его деятельности вокруг Почаевской лавры был сформирован один из крупнейших центров СРН [1, с. 313]), который, по оценкам газеты, имел немало «больших и мелких грехов против общества и церкви». Отмечая, что он открыто заявлял о том, что он рассуждает «не как христианин, а как политик» в рамках своей деятельности в Государственном Совете, М. Федоров вопрошал: «...будет ли подобный владыка пользоваться симпатиями паствы, когда в России водворится, наконец, правда и законность?». Также добавлялось, что значительная часть как паствы, так и духовенства отнюдь не поддерживает монархические движения, и тем самым солидарные с этим движением архиереи «остаются одинокими»[33].

В кадетской газете «Речь» А.В. Тыркова опубликовала статью «Пастырь», поводом для которой послужила речь о. Иоанна Кронштадтского о том, что очередной погром в Кишеневе против евреев следует рассматривать как форму народного суда и «божью кару за грехи». Отталкиваясь от этой характеристики, Тыркова переходила к характеристике большинства православных священников, которые благословляли «дубровинские знамена», тем самым, по ее оценкам, сильно отдаляясь от самого учения христианства, центральной составляющей которого она видела человечность и любовь, а никак не поддержку

[27] Из периодической печати // Прибавления к Церковным ведомостям. 1907. № 4. С. 154.
[28] Там же. № 4. С. 155.
[29] Из периодической печати // Прибавления к Церковным ведомостям. 1907. № 4. С. 155.
[30] Хроника. Внутреннее обозрение // Вестник Европы. 1907. Кн. 1. С. 359-360.
[31] Хроника // Прибавление к Церковным ведомостям. 1907. № 7. С. 313.
[32] Из общественной хроники // Вестник Европы. 1907. Кн. 3. С. 420-421.
[33] Петербургский листок. 1907. 4 янв.

«грехов правительства», разжигавшего, по ее мнению, национальный вопрос. Напротив, с точки зрения Тырковой, «церковные вожди» должны были поддерживать стремление к обновлению в России и защищать тех, кто в ней подвергался гонениям[34].

В «Новом времени» по этому поводу вышло несколько статей протоиерея Ф.Н. Орнатского, который был председателем петербургского Общества распространения религиозно-нравственного просвещения и редактором ряда духовных журналов (на выборах во II Думу он был в списке октябристов по Нарвской части Санкт-Петербурга). В частности, он упрекал кадетскую и близкую к ней печать в неверной трактовке встречи 2 января 1907 г. митрополита Антония с благочинными округов Санкт-Петербурга (см. выше) и в распространении ложных утверждений о том, что духовенство принуждено к вступлению в конкретные партии. При этом, утверждая, что духовенство должно быть внепартийным, чтобы иметь возможность поддержать любых достойных кандидатов, он четко заявлял свою позицию о границах этой внепартийности: «Что касается крайних и двусмысленных партий, то каждое духовное лицо, достойно носящее рясу, понимает, что ему не место в партиях с иезуитской моралью, проповедующих насилие над чужой личностью и собственностью, ложью всякого рода добивающихся своих явно вредных для церкви и отечества целей»[35].

Кроме того, говоря о внепартийности духовенства, Орнатский не подразумевал отказ от сотрудничества с теми или иными партиями, напротив: «Что мы не пойдем в партиях как активные глашатаи их программ, это так, но за партиями нам идти придется, иначе наши голоса на выборах не будут иметь никакого значения»[36].

При этом острие критики Орнатского было направлено против кадет (в целом и общий настрой публикаций в «Новом времени», посвященных думским выборам, носил ярко выраженный антикадетский характер). Они обвинялись в потворстве политическому террору и антигосударственным выступлениям (в том числе и путем Выборгского воззвания), поэтому утверждалось, что среди духовенства они не получат поддержки. При этом подчеркивалось, что если бы у духовенства была бы своя партия, то оно повело бы за собой свои приходы, то есть большую часть народа[37] (по оценкам П.Н. Зырянова и О.Г. Малышевой, при отсутствии единой партии, Церковь в целом стремилась провести в Думу как можно больше своих представителей [3, с. 163; 9, с. 155-156]).

Отметим, что в правомонархической среде высказывались мнения о том, что в отдельных губерниях православное духовенство недостаточно задействовало имеющиеся ресурсы для проведения своих кандидатов[38]. Как отмечает В.В. Цысь, зачастую священники не проявляли сплоченности на выборах [11, с. 38]. Правые видели в священниках не только союзников, но и потенциальных лидеров монархистов [4, с. 314]. Сразу после роспуска Первой Думы монархисты неоднократно поднимали вопрос об изменении закона о выборах. Вновь он был поднят на III съезде «Союза русских людей» в Киеве, который проходил 2–7 октября 1906 г. Среди участников съезда были и священники, в частности, о. Иоанн Восторгов, представлявший «Союз русского народа» и Русскую монархическую партию. Проекты, обсуждавшиеся на этом съезде, подразумевали в том числе и выделение православного духовенства в отдельный разряд избирателей, особую курию. В частности, бессарабский губернский предводитель дворянства П.Н. Крупенский и представитель Русского Собрания Б.В. Никольский выступали за установление для духовенства отдельной избирательной курии с

[34] Речь. 1906. 1 дек.
[35] Новое время. 1907. 8 янв.
[36] Новое время. 1907. 14 янв.
[37] Новое время. 1907. 10 янв.
[38] Выборы в I–IV Государственные думы Российской империи. Воспоминания современников. Материалы и документы / под общ. науч. ред. А.В. Иванченко. М., 2008. С. 553.

двухстепенными выборами[39]. Еще один представитель Русского Собрания, Н.А. Энгельгардт, и вовсе предлагал организовать выборы по церковным приходам[40]. Эти предложения не воплотились в законодательные изменения, однако они хорошо показывают, что правые видели в православных священниках своих союзников и проводников своих взглядов.

Особое отношение к православию и духовенству не отменяло критику последнего со стороны правых. Так, 21 января 1907 г. в Москве состоялось очередное собрание членов Союза русского народа и Общества русских патриотов. «Московские ведомости», комментируя обсуждавшиеся на нем вопросы, с сожалением констатировали, что «духовенство спит», в то время как крестьянам нужна активная разъяснительная работа во время выборов: «сельские пастыри, забыв про свои обязанности, ничего не говорят с церковной кафедры, что в сильной степени смущает простой народ»[41].

О том, какую роль для правых играло православное духовенство на выборах, мы можем судить по доле священников в числе предложенных Московской управой Союза русского народа кандидатов в Москве: СРН было выдвинуто в 12 из 16 избирательных участков 26 человек (2 диакона, 20 священников и 4 протоиерея), что в общем числе кандидатов от СРН по данным участкам составляло, по нашим подсчетам, 22,6 %[42] (эти цифры вполне соотносятся с данными Г.А. Ивакина, указавшего, что из лидеров правомонархических организаций порядка 1/5 являлись клириками Русской православной церкви [7, с. 129]). Кроме того, православные священники возглавляли ряд правомонархических организаций по всей России (табл. 1).

Ближе к окончанию выборов уполномоченных в правой печати особое воодушевление вызывала информация о значительном

[39] Третий Всероссийский съезд русских людей в Киеве. Киев, 1906. С. 164-166.
[40] Третий Всероссийский съезд русских людей в Киеве. Киев, 1906. С. 171-172.
[41] Московские ведомости. 1907. 23 янв.
[42] Московские ведомости. 1907. 26 янв.

Таблица 1

Руководители провинциальных правых организаций из числа православных священников

Table 1

Heads of provincial right-wing organizations from among Orthodox priests

Название организации	Местность	Руководитель
Кирилло-Мефодиевское братство	Бердичев (Киевская губ.)	Свящ. Глеб Милический
Отдел Союза русского народа	Березина (Черниговская губ.)	Свящ. Михаил Кленский
Отдел Союза русского народа	Вязьма (Смоленская губ.)	Свящ. Иоанн Чаусов
Отдел Союза русского народа	Евпатория (Таврическая губ.)	Свящ. Василий Богуславский
Община старообрядцев	Киев	Свящ. Кирилл Киселев
Отдел Союза русского народа	Лапва (Минская губ.)	Свящ. Максим Толкович
Отдел Союза русского народа	с. Луковники (Тверская губ.)	Свящ. Алексей Уловников
Отдел Союза русского народа	с. Мазанка (Таврическая губ.)	Свящ. Паркотин
Отдел Союза русского народа	Могилев	Свящ. Щенснович
Монархический союз «Белое знамя»	Нижний Новгород	Свящ. Николай Орловский
Кружок патриотов	Сергиев Посад (Московская губ.)	Свящ. Николай Ястребов
Отдел Союза русского народа	Тирасполь (Херсонская губ.)	Свящ. Михаил Вишевский
Отдел «Союза приверженцев самодержавия»	Тобольск	Епископ Тобольский и Сибирский Антоний
Отдел Союза русского народа	с. Шувары (Пензенская губ.)	Свящ. Петр Комаров

Источник: составлено автором по данным: Русское слово. 1907. 6 янв.
Source: constructed by the author according to: Russian word. 1907. January 6.

количестве представителей православного духовенства в числе выборщиков в губернские избирательные собрания (по данным на середину января 1907 г. из 2212 уполномоченных от мелких землевладельцев к лицам духовного звания принадлежали 1036). В этом усматривалась перемена взглядов избирателей, особенно в условиях крепкой связи духовенства с «русским православным самодержавием»[43].

Всего во Вторую Думу было избрано 13 представителей православного духовенства. Как уже ранее было нами указано, преобладали представители левых партий (4 кадета, 3 трудовика, 1 прогрессист и 1 эсер). Правых было 4 священника (причем двое из них – архиереи) [5, с. 24]. Примечательно, что это обстоятельство для светской печати практически не стало предметом обсуждения. Фактически единственными итоги выборов для духовенства прокомментировали только «Московские ведомости». Для них большой победой стал выбор депутатом от Киева епископа Платона, в связи с чем отмечалось, что его выбор показал единение русского народа в стремлении одержать победу над «еврейско-революционным блоком». Подчеркивался и сакральный характер этого избрания, поскольку Киев был «матерью городов русских» и местом, где начались русское православие и Русская православная церковь[44].

ВЫВОДЫ

Участие православного духовенства в выборах во II Государственную думу стало значимым событием в общественно-политической жизни России. Оно активно освещалось в светской печати, которая рассматривала этот феномен сквозь призму политических взглядов редакций. Так, кадетская и близкая к ней печать («Южная речь», «Речь», «Земская газета», «Русское слово», «Вестник Европы», «Петербургский листок», «Петербургская газета») поддерживала либерально настроенных представителей духовенства, негативно относилась к попыткам выделения отдельных избирательных съездов и склонения архиереями приходского духовенства к поддержке Союза русского народа и других монархических движений. Резкое неприятие встречали репрессии в отношении тех священников, которые заявляли о своих левых взглядах (в частности, архимандрита Михаила и о. Григория Петрова). Для октябристского «Голоса Москвы» священники выступали потенциальными сторонниками прогресса, которые будут способствовать мирному обновлению России. Социал-демократический «Вестник жизни» видел в участии православного духовенства в выборах тактику правительства и Синода, направленную на противодействие революционным настроениям, а также стремление за счет священников увеличить долю консервативно настроенных депутатов в Думе.

В правых и близких к ним изданиях не было единства по поводу того, должно ли духовенство участвовать в выборах вообще. В частности, эта проблема обсуждалась на страницах «Гражданина», «Русского дела» и занимавшего промежуточное положение между октябристами и правыми «Нового времени» (оно было правее «Голоса Москвы»). При этом здесь следует учесть два обстоятельства. Во-первых, у «Нового времени» в принципе не было единой позиции (так, против участия духовенства в выборах выступал только будущий создатель Всероссийского национального союза М.О. Меньшиков). Во-вторых, мотивы у всех противников участия были разными и условно сводились к следующим: необходимость беспартийного характера Церкви, риск потери авторитета в случае поражения на выборах и необходимость ограничения деятельности священников только сугубо церковными делами. Особая позиция была у «Московских ведомостей», которые выступали трансляторами идей Союза русского народа. Для них священники были важной частью правого движения, и именно поэтому за их недостаточную активность «Московские ведомости» их критиковали. Соответственно, победа православного епископа на выборах в Киеве освещалась «Московскими ведомостями» как сакральная, рас-

[43] Голос русского. 1907. 27 янв.
[44] Московские ведомости. 1907. 17 февр.

сматриваясь как важный результат единения правых сил и как показатель популярности монархических идей в народе. Что касается «Нового времени», то на его страницах осуждалось распространение левых идей среди духовенства, а заявления о внепартийном характере священников носили условный характер, поскольку подразумевалось, что духовенство не может и не должно поддерживать любые немонархические политические силы.

Список источников

1. *Бычков С.С.* Православная Российская церковь и императорская власть (1900–1917 гг.). М.: Sam&Sam, 2015. 376 с.
2. *Грекулов Е.Ф.* Церковь, самодержавие, народ (2-я половина XIX – начало XX в.). М.: Наука, 1969. 184 с.
3. *Зырянов П.Н.* Православная церковь в борьбе с революцией 1905–1907 гг. М., 1984. 224 с. https://elibrary.ru/tnorpv
4. *Кадсон И.З.* Депутаты из духовенства в III Государственной думе // Исторические записки. 1981. Т. 106. С. 302-322.
5. *Калюжная О.В.* Православные священники во II Государственной думе Российской империи // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 1. С. 22-32. https://doi.org/10.17238/issn2227-6564.2020.1.22, https://elibrary.ru/anjnfl
6. *Бондаренко К.М.* Правомонархическая партия «Союз русских людей» города Могилева: возникновение, идеология и программа // История Могилева: прошлое и настоящее: сб. науч. ст. участников 11 Междунар. науч. конф. Могилев: Могилев. гос. ун-т продовольствия, 2019. С. 102-106. https://elibrary.ru/safdwg
7. *Ивакин Г.А.* Правомонархизм и его политические оппоненты: межпартийная борьба в России в 1905–1917 гг. М.: Этносоциум и межнациональная культура, 2014. 247 с. https://elibrary.ru/tqzaiv
8. *Иванов А.А.* Политические партии России. Конец XIX – начало XX в.: в 3 т. Т. 1: Консервативные партии. М.: Полит. энцикл., 2022. 599 с.
9. *Малышева О.Г.* Избирательная система и практика России в период думской монархии 1905–1917. М.: Изд-во «Квадрига», 2018. 240 с. https://elibrary.ru/zbbbjj
10. *Сорокин А.А.* Русская православная церковь и выборы в I Государственную думу (по материалам журнала «Церковный вестник») // Таврические чтения – 2021. Актуальные проблемы парламентаризма: история и современность: сб. науч. ст. Междунар. науч. конф.: в 2 ч. СПб., 2022. Ч. 1. С. 55-60. https://elibrary.ru/bmkaux
11. *Цысь В.В.* Выборы в I Государственную думу на Тобольском Севере и участие в них православного духовенства (1906–1912 гг.) // Православие. Наука. Образование. 2018. № 2 (6). С. 33-39. https://elibrary.ru/vtwesk

References

1. Bychkov S.S. (2015). *Pravoslavnaya Rossiiskaya Tserkov' i imperatorskaya vlast' (1900–1917 gg.)*. Moscow, Sam&Sam Publ., 376 p. (In Russ.)
2. Grekulov E.F. (1969). *Tserkov', samoderzhavie, narod (2-ya polovina XIX – nachalo XX v.)*. Moscow, Nauka Publ., 184 p. (In Russ.)
3. Zyryanov P.N. (1984). *Pravoslavnaya tserkov' v bor'be s revolyutsiei 1905–1907 gg*. Moscow, 224 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/torpv
4. Kadson I.Z. (1981). Deputaty iz dukhovenstva v III Gosudarstvennoi dume. *Istoricheskie zapiski*, vol. 106, pp. 302-322. (In Russ.)
5. Kalyuzhnaya O.V. (2020). Orthodox priests in the Second State Duma of the Russian Empire. *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. 22-32. (In Russ.) https://doi.org/10.17238/issn2227-6564.2020.1.22, https://elibrary.ru/anjnfl

6. Bondarenko K.M. (2019). Pravomonarkhicheskaya partiya «Soyuz russkikh lyudei» goroda Mogileva: vozniknovenie, ideologiya i programma. *Sbornik nauchnykh statei uchastnikov 11 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Istoriya Mogileva: proshloe i nastoyashchee» = Collection of Scientific Article of Participants of 11th International Scientific Conference "Mogilev History: the Past and the Present"*. Mogilev, Mogilev State University of Food Technologies Publ., pp. 102-106. (In Russ.) https://elibrary.ru/safdwg
7. Ivakin G.A. (2014). *Pravomonarkhizm i ego politicheskie opponenty: mezhpartiinaya bor'ba v Rossii v 1905–1917 gg.* Moscow, Ethnosociety and International Culture Publ., 247 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/tqzaiv
8. Ivanov A.A. (2022). *Politicheskie partii Rossii. Konets XIX – nachalo XX v.: in 3 vols*. Vol. 1: Konservativnye partii. Moscow, Politicheskaya ehntsiklopediya Publ., 599 p. (In Russ.)
9. Malysheva O.G. (2018). *Izbiratel'naya sistema i praktika Rossii v period dumskoi monarkhii 1905–1917*. Moscow, Kvadriga Publ., 240 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/zbbbjj
10. Sorokin A.A. (2022). Russkaya pravoslavnaya tserkov' i vybory v I Gosudarstvennuyu Dumu (po materialam zhurnala «Tserkovnyi vestnik»). *Sbornik nauchykh statei Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Tavricheskie chteniya – 2021. Aktual'nye problemy parlamentarizma. Istoriya i sovremennost'»: v 2 ch. = Collection of Scientific Articles of International Scientific Conference "Tavricheskiye Readings – 2021. Current problems of Patliamentarism. History and Modernity": in 2 pts.* St. Petersburg, pt 1, pp. 55-60. (In Russ.) https://elibrary.ru/bmkaux
11. Tsys' V.V. (2018). Vybory v I Gosudarstvennuyu dumu na Tobol'skom Severe i uchastie v nikh pravoslavnogo dukhovenstva (1906–1912 gg.). *Pravoslavie. Nauka. Obrazovanie*, no. 2 (6), pp. 33-39. (In Russ.) https://elibrary.ru/vtwesk

Информация об авторе

Калюжная Ольга Васильевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин, Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-9167-6652
kalyuzhka@list.ru

Поступила в редакцию 13.06.2024
Одобрена после рецензирования 09.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Olga V. Kalyuzhnaya, Cand. Sci. (History), Associate Professor of the State and Legal Disciplines Department, St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-9167-6652
kalyuzhka@list.ru

Received 13.06.2024
Approved 09.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 930
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1443-1457

От идеологического однообразия к тематическому многообразию. Некоторые рассуждения о современной историографии новой экономической политики

Виктор Васильевич Никулин
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
viktor.nikulin@mail.ru

Актуальность. Анализ современной историографии нэпа позволяет оценить состояние исследований по данной научной тематике, выявить сильные и слабые стороны историографического процесса, определить перспективные направления исследований. Полагаем, что проведенный анализ в целом поможет актуализировать авторский научный поиск.
Материалы и методы. В основе методологического подхода к анализу литературы ввиду наличия обширнейшей по количеству публикаций, что делает практически невозможным детальный историографический анализ, положен селективный метод, когда анализируются наиболее авторитетные публикации, оценки и выводы которых определили ракурс последующих исследований. Второй метод – акцентирование внимания на специфические исследовательские направления, которые отчетливо проявляются в современном историографическом процессе.
Результаты исследования. Современная историография нэпа обширна как по тематическому разнообразию, так и степени изученности исследовательских вопросов. Процесс изучения продолжается, нэповская тематика далеко не исчерпана и остается привлекательной для исследователей. Исследовательский процесс становится методологически многоплановым, по источникам более многомерным, по содержанию междисциплинарным. Результатом современного историографического процесса можно считать формирование более реальной позиции в оценке исторической модели нэпа со всеми ее элементами.
Выводы. Результаты изучения позволяют дать реалистическую картину состояния современного историографического процесса, выявить новые методологические подходы к изучению проблем нэпа, расширить тематическое многообразие и обратить внимание на имеющие проблемы в данном историографическом сегменте.

Ключевые слова: нэп, историография, методология, регион, исследования, проблематика, процесс

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Никулин В.В.* От идеологического однообразия к тематическому многообразию. Некоторые рассуждения о современной историографии новой экономической политики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1443-1457. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1443-1457

© Никулин В.В., 2024

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1443-1457

From ideological uniformity to thematic diversity. Some reflections on the modern historiography of the New Economic Policy

Viktor V. Nikulin
Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
viktor.nikulin@mail.ru

Importance. Analysis of modern historiography of the New Economic Policy makes it possible to assess the state of research on this science topic, identify the strengths and weaknesses of the historiographic process, and define promising areas of research. It is believed that the conducted analysis will help young researchers update their original scientific research.
Materials and Methods. The methodological approach to the analysis of literature, due to the presence of a vast number of publications, which makes a detailed historiographic analysis almost impossible, is based on a selection method, when the most authoritative publications are analysed, the assessments and conclusions of which have determined the angle of subsequent research. The second method is to focus on specific research areas that are clearly manifested in the modern historiographic process.
Results and Discussion. Modern historiography of the New Economic Policy is extensive both in thematic diversity and the degree of study of research issues. The study process continues; the New Economic Policy topics are far from exhausted and remain attractive to researchers. The research process becomes methodologically multifaceted, more multidimensional in terms of sources, and interdisciplinary in content. The result of the modern historiographic process can be considered the development of a more realistic position in assessing the historical model of the New Economic Policy with all its elements.
Conclusion. The results of the study make it possible to give a realistic picture of the state of the modern historiographic process, identify new methodological approaches to the study of the New Economic Policy problems, expand the thematic diversity and pay attention to the problems in this historiographic segment.

Keywords: New Economic Policy, historiography, methodology, region, studies, research issues, process

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

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

For citation: Nikulin, V.V. (2024). From ideological uniformity to thematic diversity. Some reflections on the modern historiography of the New Economic Policy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1443-1457. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1443-1457

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современная историография нэпа на сегодняшний день представлена обширным кругом разнообразной литературы, различной как по тематике, так по качественным характеристикам. По историческим меркам период нэпа был непродолжительным, меньше десяти лет, но нет другого периода советской истории, о котором было бы написано больше, чем о нэпе. Казалось бы, все вопросы решены, и проблема в исследовательском плане закрыта. Но в том-то и состоит особенность исследовательского процесса, что он никогда не останавливается, открываются новые факты, совершенствуется методология научных исследований, обогащается исследовательский инструментарий. И на сегодняшний день остается немало вопросов, еще не нашедших однозначного решения и требующих дальнейшего научного поиска. Вся историографическая история нэпа свидетельствует о сложности многих вопросов и невозможности категорической однозначности в оценках многих аспектов нэпа. Сейчас крайне необходимо подвести определенные итоги изучения проблем нэпа и актуализировать исследовательский потенциал, что мы и попытаемся сделать.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материальными источниками для изучения данной научной проблемы послужила совокупность публикаций, посвященных нэповской тематике. Поскольку к настоящему времени сложилась настолько обширная историография нэпа, что провести детальный историографический анализ невозможно, полагаем, что оптимальным методом в нашем случае является компактный обзор с акцентированием внимания на наиболее авторитетных публикациях, которые задали тон, да и сейчас во многом задают тон современному научному поиску, оценки и выводы которых определили ракурс последующих исследований.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

История современной историографии нэпа берет свое начало с конца 1980-х гг. Ее предшественниками можно считать появившиеся в те годы в литературно-художественных и общественно-политических изданиях ряд публикаций, в которых впервые ставится под сомнение советская версия причин перехода к нэпу и ее сущности. Содержательная сторона данных публикаций в научном плане была несущественной, они отличались разноречивым характером, публицистической резкостью оценок и основывались на давно известных в западной историографии теориях[1]. Своеобразной перестроечной хрестоматией стал ряд сборников статей, включавших в себя публикации по наиболее острым вопросам отечественной истории, экономической истории, исторической социологии, социальной политике, вызвавшие широкий общественный интерес[2]. Публикации «перестроечного» периода стали тем импульсом, который привел к началу активного исследовательского процесса пересмотра старых догм и стереотипов в трактовках советской истории, в том числе и нэпа. Состояние истерической науки на рубеже 1980–1990-х гг. было весьма затруднительным, если не критическим. Это состояние соразмерно охарактеризовал историк В.А. Козлов, отметив, что в этот период история со-

[1] *Селюнин В.* Истоки // Новый мир. 1988. № 5. С. 162-189; *Лацис О.* Нэп – цивилизационный аспект // Свободная мысль. 1991. № 18; *Шмелев Г.* Перед поворотом // Суровая драма народа: ученые и публицисты о природе сталинизма. М.: Политиздат, 1989. С. 55-66; *Сироткин В.* От гражданской войны к гражданскому миру // Иного не дано. М.: Прогресс, 1988. С. 370-391; *Клямкин И.* Какая улица ведет к храму? // Новый мир. 1987. № 11; *Ханин Г.И.* Почему и когда погиб нэп? // ЭКО. 1989. № 10. С. 66-83.

[2] Иного не дано. М.: Прогресс, 1988. 680 с.; Постижение: Социология. Социальная политика. Экономическая реформа. М.: Прогресс, 1989. 592 с.; Суровая драма народа: ученые и публицисты о природе сталинизма. М.: Политиздат, 1989. 512 с.; Переписка на исторические темы: диалог ведет читатель. М.: Политиздат, 1989. 494 с.; Трудные вопросы истории: Поиски. Размышления. Новый взгляд на события и факты. М.: Политиздат, 1991. 272 с.

ветского общества «получила искусственное дыхание от общественной мысли в целом, но еще в полной мере не дышит своими собственными легкими»[3]. Историографическая действительность была такова, что на тот период полностью отсутствовали научные работы, свободные от советского идеологического синдрома, в совокупности с отсутствием полноценной источниковой базы (рассекречивание архивных документов началось в 1992 г. и интенсивно продолжалось до середины 2000-х гг.). Историческая действительность начиная с 1930-х и вплоть до середины 1980-х гг. подвергалась жесткой идеологической цензуре, и искажение реальной действительности приобрело настолько иррациональный характер, что даже в 1920-е гг. «во многих вопросах мы писали правдивее, потому что потом не давал такой возможности культ личности»[4]. Эта характеристика состояния советской исторической науки, данная заместителем главного редактора журнала «Вопросы истории» Э.Н. Бурджаловым еще в 1956 г., справедлива с определенными оговорками и для последующих лет.

Постперестроечный период отмечен в историографии как время повсеместного увлечения нэповской тематикой. В многочисленных монографиях, диссертациях, статьях пытались найти ответы на возникающие вопросы формирующейся в России рыночной модели экономики. Основное внимание сосредотачивалось на поиске позитивных элементов нэпа и возможности их применения к российской действительности. Активность в исследовании нэпа постепенно начала снижаться в начале 2000-х гг., когда формирующаяся российская экономическая система стала проявлять признаки устойчивости, и стало ясно, что в нэповских формах организации экономики и в методах ее государственного регулирования по большому счету найти что-либо реально приемлемое весьма затруднительно. К настоящему времени проблема нэпа перешла из формата повышенного исследовательского внимания в формат одной из научно-исследовательских тем советского периода российской истории, которой последовательно занимаются представители различных научных направлений. Тема во многом утратила политизированный характер, что, безусловно, является положительным явлением, поскольку в значительной степени способствует устранению из исследований субъективности. Начало этому процессу положили публикации российских историков, которые взяли на себя инициативу рассмотрения нэпа не с точки зрения идеологии, что было присуще советской историографии, а с точки зрения объективного научного анализа[5].

Конечно, в первых публикациях еще заметно влияние советского историографического наследия, что вполне понятно, процесс накопления исследовательского материала только начинался. Отсюда, в публикациях первой половины 1990-х гг. весьма заметна идеализация нэпа и ее результатов. Следствием стало возникновение довольно спорного суждения о нэпе как реальном альтернативном пути построения социализма. Одновременно созревала и другая точка зрения, основанная на реалистическом подходе к оценке нэпа. В ряде публикаций уже отчетливо просматриваются идеи, которые впоследствии материализовались в современную концепцию нэпа: невозможность нэпа как альтернативного пути развития; отказ от нэ-

[3] «Круглый стол» советских и американских историков // Вопросы истории. 1989. № 4. С. 101.

[4] Доклад Э.Н. Бурджалова о состоянии советской исторической науки и работе журнала «Вопросы истории» (19–20 июня 1956, г. Ленинград) // Вопросы истории. 1989. № 11. С. 125.

[5] *Данилов В.П., Дмитренко В.П., Лельчук В.С.* Нэп и его судьба // Историки спорят: тринадцать бесед. М., 1988; *Данилов В.П.* «Бухаринская альтернатива» // Бухарин: человек, политик, ученый. М., 1990; *Горинов М.М., Цакунов С.В.* Ленинская концепция нэпа: становление и развитие // Вопросы истории. 1990. № 4. С. 20-39; *Лельчук В.С.* Выбор путей и методов строительства социализма // Историки спорят: тринадцать бесед. М., 1988; *Горинов М.М.* Советская страна в конце 20-х – начале 30-х годов // Вопросы истории. 1990. № 11. С. 31-47; *Павлюченков С.А.* С чего начинался нэп? // Трудные вопросы истории: Поиски. Размышления. Новый взгляд на события и факты. М.: Политиздат, 1991. С. 45-60.

па был неизбежен, поскольку присутствие частного капитала в экономике противоречило государственной мировоззренческой концепции; нэп не существовал как целостная, системная концепция, а представлял собой набор определенных средств и методов реагирования на политические и экономические проблемы. Наконец, был сформулирован четкий исследовательский посыл – существующие научные проблемы в рамках сложившихся исследовательских подходов решить невозможно. Конструктивным исследовательский процесс может быть только при изучении всего комплекса факторов, определявших мотивы действий власти и непосредственным образом влиявших на состояние общественного здоровья [1].

Идеи, определившие в основных чертах новую философию нэпа, положили начало периоду активного изучения нэпа с новых мировоззренческих и методологических позиций, которые отчетливо обозначились с середины 1990-х гг. и прослеживаются до середины 2000-х гг. Хотя, по нашему мнению, историографические периоды – достаточно условная категория по причине аморфности критериев, определяющих их качественные характеристики. Условно мы выделяем период с середины 1990-х до середины 2000-х гг., поскольку он характерен количественным, качественным ростом исследований, а также диверсификацией нэповской тематики. Количественный и качественный рост проявлялся в увеличении количества опубликованных монографий и серьезных статей, которые содержали аргументированные гипотезы, обоснованные выводы и ставились проблемные вопросы. Диверсификация выражалась в расширении тематики исследований, в орбиту исследований вовлекаются все новые сюжеты. Отличительная черта этого периода – изучение содержательно-практических сторон нэпа с позиции социально-политической истории, выявление реальных проявлений в политической, экономической, социальной, юридической, бытовой сферах. Это время окончательного освобождения науки от идеологических догм прошлого на основе накопления исторического знания и вовлечения в научный оборот новых источников, выработки современных методологических подходов к изучению исторических проблем. Итогом можно считать появление ряда публикаций[6], в которых в концентрированном виде сформулированы основные достижения данного исследовательского периода [2–5].

Еще один период, опять же условно, определяется нами с середины 2000-х гг. до настоящего времени. Ажиотаж спал, исследования перешли в режим повседневности, если не считать 100-летнего юбилея нэпа, отмеченного всплеском внимания к нэповской тематике. Прошли юбилейные конференции, круглые столы, на которых были подведены определенные научные итоги[7]. В повседневном режиме продолжают выходить монографии, проводятся конференции, защищаются диссертации, активно разрабатывается региональная тематика. В данном аспекте необходимо отдельно сказать об исследованиях историков Центрально-Черноземного региона, которые вносят свой вклад в изучение проблем нэпа, в частности, в изучение проблемы взаимоотношений государства и крестьянства в рамках реализации нэпа. Историками региона проделана значительная работа по исследованию различных сторон нэповской действительности. Значимость работ региональных исследователей

[6] *Дмитренко В.П.* Советская модель социализма // Россия в XX веке: историки мира спорят. М., 1994. С. 533-547; *Цакунов С.В.* В лабиринте доктрины: из опыта разработки экономического курса страны в 1920-е гг. М., 1994. 186 с.; *Павлюченков С.А.* Крестьянский Брест, или предыстория большевистского нэпа. М., 1996. 298 с.

[7] Новая экономическая политика и социалистические практики XXI в. (к 100-летию нэпа): Междунар. науч. конф. М., 2021; К 100-летию введения новой экономической политики в Советской России: Междунар. науч. конф. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2021; Великие экономисты и великие реформы. Новая экономическая политика для новой России (к 100-летию нэпа и Госплана): 10 Междунар. науч.-практ. конф. М.: Фин. ун-т при Правительстве РФ, 2021; 100 лет новой экономической политике и социалистический рынок: история и современность: науч. конф. М.: Ин-т экономики Рос. акад. наук, 2021.

измеряется, прежде всего, тем, что в них рассматриваются вопросы реализации новой экономической политики на материалах региона, в которых в концентрированном виде проявлялись характерные черты взаимоотношений государства и крестьян. Центральное Черноземье – это исконный земледельческий район, в котором изначально присутствовали традиционные для российского земледельческого уклада условия жизни и производственной деятельности. К тому же относительная близость региона к центру власти, столице и его значимость как продовольственного государственного ресурса гарантировали повышенное внимание власти и тщательность проведения в жизнь решений центра в ходе проведения различных кампаний. Другие земледельческие районы (Северный Кавказ, Сибирь, Украина) имели в этом аспекте свою региональную специфику (удаленность от центра, особенность социально-экономического уклада, своеобразная социальная структура и т. п.), дававшие им преимущества, конечно, достаточно условные в плане проведения более специфической аграрной политики.

Тематика нэпа является традиционной для ученых Центрального Черноземья, и если говорить об истоках современного полхода к ее пониманию и специфике протекания в регионе, то их следует все-таки отнести к советскому периоду, к 60–70 гг. прошлого столетия. Да, работы этого периода следовали жесткой идеологической схеме, другое было просто невозможно. Основное внимание сосредоточивалось на анализе узловых проблем советской историографии – восстановление промышленности, индустриализация и коллективизация сельского хозяйства[8]. Работы именно в эти годы исследования стали приобретать более разноплановый характер и представлены были диссертациями, монографиями и статьями со свойственной для того периода историко-партийной тематикой. Подобная историческая конфигурация являлась типичной для советской историографии и основалась на трактовке нэпа исключительно как экономической политики. Все остальные нэповские элементы если не игнорировались полностью, то рассматривались фрагментарно и узко сюжетно. Исследовательский процесс шел, накапливались факты, начали формироваться основы периодизации нэпа, проявляться новые тематические и сюжетные направления, утверждался понятийный аппарат, которым пользуются до сих пор, выявляются специфические особенности региона и процессов, протекавших в нем.

Процесс интенсивного изучения процессов, происходивших в Центральном Черноземье в 1920-е гг. на новой источниковой и методологической основе, начался в 1990-е гг. На сегодняшний день работы исследователей охватывают значительный комплекс вопросов, связанных с реализацией новой экономической политики в регионе. Самую представительную группу составляют работы[9], в которых освещаются проблемы, связанные с процессами, происходившими в черноземной деревне [6; 7]. Это и понятно, учитывая аграрную специфику Центрального Черноземья. Именно здесь отношения крестьянства и власти достигли предельной остроты, что вылилось в конечном итоге в крестьянскую войну, оказавшую значительное влияние на решение о переходе к нэпу. Как следствие повышенный интерес к тамбовскому восста-

[8] *Логунов В.И.* КПСС – организатор восстановления народного хозяйства Центрального Черноземья. 1921–1927 гг. Воронеж, 1970. 294 с.; *Полунина Л.В.* Переход к новой экономической политике в деревне Центрального Черноземья (1921–1923 гг.): дис. ... канд. ист. наук. М., 1967. 315 с.; *Есиков С.А.* Деятельность Коммунистической партии по регулированию социально-экономических процессов в деревне в 1921–1925 гг.: по материалам Центрального Черноземья: дис. … канд. ист. наук. Л., 1985. 243 с.; *Шарова П.Н.* Коллективизация сельского хозяйства в Центрально-Черноземной области. 1928–1932 гг. М., 1963. 288 с.

[9] *Скрыпников А.В.* Российская деревня в условиях нэпа: тенденции и противоречия социально-экономического и политического развития: на материалах областей Центрального Черноземья: дис. … д-ра ист. наук. М., 2009. 437 с.; *Гончарова И.В.* Крестьянство Центрально-Черноземной области в условиях подготовки и проведения коллективизации в 1928–1932 гг.: дис. … д-ра ист. наук. М., 2015. 522 с.

нию, которому посвящены многочисленные публикации самого разнообразного характера, в том числе и сборники документов и материалов [8–10]. Публикации, основанные на ставшем доступным источниковом материале, привели к радикальному пересмотру советской версии причин восстания и его последствий.

С середины 1990 гг. заметным становится проявление нового качества регионального историографического процесса – расширение тематики исследований, что являлось отражением общей тенденции расширения тематического многообразия исследований и углубления теоретических обобщений. Объектом изучения региональных исследователей становятся новые сюжеты и стороны нэповской действительности [11; 12], которые ранее вообще не являлись предметом исследовательского внимания или рассматривались в минимальной степени[10]. Тем не менее, отметим, что эта тенденция на фоне общероссийского историографического процесса проявляется в меньшей степени, и именно здесь имеются достаточно значительные исследовательские возможности, прежде всего, для молодых ученых. При этом необходимо обратить внимание на замедленность темпа протекания многих нэповских социально-экономических процессов в Центральном Черноземье, что предопределяло наличие конкретной региональной специфики реализации нэповских новаций в различных социально-экономических сферах. Такой подход, по нашему мнению, усилит потенциал региональной исторической науки в изучении проблем нэпа. Тенденции и проблемы, характерные для региональной историографии нэпа, по своей сути идентичны общим проблемам отечественной историографии, поэтому рассмотрим их в общероссийском контексте.

Сущность эволюции современного историографического процесса состоит, прежде всего, в более широком использовании интегрального метода изучения новой экономической политики, под которым понимается изучение нэпа как целостной социально-экономической модели развития страны на определенном историческом этапе, совокупность всех ее проявлений в социально-экономической и общественной жизни. Этот процесс сопряжен с дальнейшим осмыслением сущности «нэповской модели», ее воздействия на социально-экономические процессы, происходившие в советской России. Остается актуальной задача изучения динамики нэпа и ее проявлений на различных этапах реализации, реакции властей на изменение экономической конъюнктуры и воздействие волевых действий на поведение различных социальных групп и индивидов. Необходимо продолжить изучение явлений нэпа на региональном уровне, что значительно расширяет исследовательскую базу и позволяет более глубоко осмыслить причины и последствия экономико-социальных явлений на общероссийском уровне. При этом требуется повышение качества региональных научных исследований, обратив внимание в первую очередь на их теоретико-методологическую сторону. В кандидатских диссертациях и статьях на региональную тему еще имеются работы, значительная доля содержания которых составляет бессистемный перечень примеров агрессивных действий властей в хлебозаготовках и коллективизации без достаточного теоретического обобщения. Еще одним существенным недостатком, по нашему мнению, является недостаточное акцентирование внимания на выявлении наиболее типичных, то есть взаимосвязанных явлений одного порядка, характерных для данного региона. Именно они детерминируют региональную специфику, составляя сущность региональных исследований. Отсутствие чет-

[10] *Загоровский П.В.* Социально-политическая история Центрально-Черноземной области, 1928–1934. Воронеж, 1995. 148 с.; *Никулин В.В.* Социально-политические аспекты новой экономической политики в Центральном Черноземье, 1921–1929 гг.: дис. … д-ра ист. наук. Тамбов, 1998. 473 с.; *Бахтин В.В.* Частное предпринимательство в Воронежской губернии в годы нэпа: дис. … канд. ист. наук. Воронеж, 2002. 363 с.; *Фарберова О.Е.* История кооперативного движения в Центральном Черноземье: октябрь 1917–1934 г.: дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2007. 188 с.

кого предмета исследования не позволяет прийти к обобщениям и сказывается на доказательной аргументированности авторских выводов. Одновременно отметим, что региональные исследования – это неотъемлемая и существенная часть общего исследовательского процесса, они значительно увеличивают научный потенциал, способствуют формированию новых направлений в изучении нэпа как исторического явления.

Начиная с середины 1990-х гг. в отечественной историографии нэпа выделились и продолжают развиваться несколько специфических исследовательских направлений. Одним из таких направлений является рассмотрение роли частного предпринимательства в экономической модели нэпа на фоне общеэкономической ситуации. Исследователи анализируют социально-экономические условия хозяйственной деятельности частника в различных сферах экономики [13], формы и методы его работы, роль и место частного предпринимательства в экономике страны и отдельных регионов [14], экономической конъюнктуре[11].

В качестве самостоятельного направления сформировалась проблематика развития кооперативного движения, которому предназначалась роль экономической альтернативы частнику на рынке, а в идеологическом плане как основного элемента борьбы социализма против капитализма. Ученые анализируют хозяйственную, общественно-политическую сферы деятельности кооперации [15–17], выявляются негативные аспекты такого участия, когда кооперативы (лжекооперативы) камуфлировали частнопредпринимательскую деятельность[12]. В данном направлении имеется достаточный диапазон перспективных для исследователей проблем, в частности, следует обратить внимание на уточнение роли кооперации в экономике, характера и масштабов ее деятельности, в какой степени государственная опека содействовала или мешала стать кооперации альтернативой частнику. Интересна проблема использования частным капиталом кооперации в своих интересах и противодействия государства этим попыткам.

Активно востребованной остается тема частного торгового предпринимательства. Основной ракурс исследований сосредоточен вокруг вопросов становления и эволюции торгового предпринимательства в 1920-е гг., его взаимоотношения с государственными структурами. Исследователи обращают внимание на то, что в данном сегменте нэповской экономики наблюдалось наибольшее количество правонарушений, и он был объектом особо тщательного контроля со стороны государства. Одновременно это была та область экономики, в которой могла себя проявить наиболее экономически активная часть населения. Широко представлена тематика и в региональном аспекте [18–21]. Тем не менее, открытыми остаются проблемы динамики частного предпринимательства, последствий для экономики зигзагов государственной политики в отношении частника, испытывавшего административное давление со стороны государства. Сформировалась и основная идея – лозунг «Свобода торговли», провозглашенный в качестве одной из основ нэпа, подвергался постоянным коррекциям, причиной которых во многом были идеологические стереотипы, и в конечном итоге так и не был реализован в полном экономическом смысле. Между тем частная тор-

[11] *Орлов И.Б.* Новая экономическая политика: государственное управление и социально-экономические проблемы, 1921–1928 гг.: дис. … д-ра ист. наук. М., 2000. 365 с.; *Белов С.Б.* Проблемы функционирования частного капитала в период нэпа: к методологии вопроса: возможности социологического подхода // Факторы становления социального облика молодого российского предпринимателя: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Н. Новгород, 1995. С. 294-298; *Суворова Л.Н.* Нэповская многоукладная экономика: между государством и рынком. М.: АИРО-XXI, 2013. 303 с.

[12] *Иванов А.В.* Российская кооперация в первой четверти XX века: по материалам Сибирского и Дальневосточного регионов): дис. … д-ра ист. наук. М., 2009. 518 с.; *Кочкарова З.Р.* Эволюция отечественной кооперации и ее социально-экономическая трансформация в условиях модернизации российского общества: на материалах Дона, Кубани и Ставрополья: дис. … д-ра ист. наук. Владикавказ, 2011. 520 с.

говля была тем хозяйственным инструментом, с помощью которого минимизировались негативные последствия принимаемых решений, приводивших в период нэпа к регулярным «трудностям». Перспективны с исследовательской и с познавательной точек зрения судьба бывших нэпманов, какое место они нашли в советском обществе, как советская торговля заменила частника и в какой степени этот процесс проходил эволюционно или обеспечивался внеэкономическим вмешательством государства, последствия удаления частной торговли из экономической жизни.

Отчетливо обозначалась конфигурация еще одной частной области исследований – специфика хлебозаготовительных кампаний 1920-х гг. и участие частника в торговле хлебом, его роль в снабжении населения продовольствием [22; 23]. Состояние хлебного рынка и роль частной торговли хлебом во многом определяли отношение государства к частнику и мотивировали конкретные действия властей в отношении в целом к частному сектору экономики. В данной категории работ еще незначительное количество исследований, и они носят в основном региональный характер [24; 25]. Проблема рассматривается в основном в контексте изучения хлебного рынка и хода хлебозаготовительных кампаний в различных регионах. Ощущается потребность в работах, в которых бы системному анализу были подвергнуты государственные регулятивные меры в отношении частной торговли хлебом и значение частной торговли хлебом для снабжения населения продовольствием, особенно в кризисные периоды.

Значительным количеством профессиональных работ представлена и социальная история, предметом изучения которой является положение индивида, например, частника в нэповском социуме. Социальные сюжеты известны и советской историографии, но в постсоветский период ракурс исследований значительно трансформировался. Советская трактовка исходила исключительно из наличия жесткой борьбы социалистических элементов против капиталистических в период нэпа, и именно данный фактор определял поведение и положение различных социальных групп. Данная трактовка в современных условиях потеряла всякий научный смысл. Сейчас социальная история рассматривается с новой методологической позиции – нэповское общество как отражение фактически существовавшей многоукладной экономики, уклады которой представляли собой различные по своим жизненным устремлениям и ценностям общественные группы. Внимание исследователей концентрируется на изучении сложной нэповской социальной структуры, которая складывалась под влиянием социально-экономических процессов, происходивших в нэповском обществе. Появившийся слой предпринимателей, так называемых «нэпманов», их образ жизни вызвал жесткое идеологическое противодействие со стороны государства, рассматривавшего данный социальный слой и его менталитет как угрозу складывающемся советскому образу жизни, а в стратегическом плане как прямая опасность «капиталистического перерождения». Постепенно все больше траектория изучения социальных сюжетов нэповской истории переключается на изучение повседневного поведения, уклада жизни и общественного менталитета нэповских социальных групп[13], в частности тех же самых «нэпманов» [26–29]. Новой сюжетной линией стали вопросы снабжения [30], питания и потребления населения. При всей достаточно высокой интенсивности исследований в данной сфере остается еще немало вопросов и проблем, требующих дальнейшего научного осмысления. В целом эту группу вопросов можно определить как проблему адаптивного поведения различных социальных групп в нэповской среде, в том числе и формы приспособления и противодействия различных социальных групп экономическому и идеологическому воздействию на них государства.

[13] *Жуков Ю.Н.* Оборотная сторона нэпа. Экономика и политическая борьба в СССР. 1923–1925 годы. М., 2019. 384 с.; *Смирнова Т.М.* «Бывшие люди» в социальной структуре и повседневной жизни советского общества: 1917–1936 гг.: дис. … д-ра ист. наук. М., 2009. 300 с.

С 2000-х гг. проблематика нэпа активно рассматривается и в историко-правом измерении. В нашем случае нас интересуют проблематика не сугубо правовая, содержанием которой является правовой анализ нормативных актов периода нэпа, а работы, в которых анализируется процесс юридического обеспечения политических, экономических мероприятий, проводимых в 1920-е гг., заключавшийся не только в их законодательном обеспечении, но и в прямом участии юридических органов в проведении государственных акций. Такого рода работы соразмерны с классическими историческими исследованиями, поскольку рассматривают тот же исторический процесс только с точки зрения влияния правового фактора на ход тех или иных явлений. В этом контексте справедливо утверждение, что «история любого государства, разных народов слагается из множества форм, проявлений, обстоятельств, но стержневой нитью исторического многообразия всегда остается характер и формы взаимоотношений власти и народа. И атрибутивной чертой взаимодействия указанных двух сил любой социальной реальности оказывается отношение к закону. Его почитание и соблюдение, равнодушие и дистанцирование от него, полное игнорирование и открытое презрение – такие позиции могут определять, в конечном счете, и формы гражданской активности как отдельной личности, так и социальной группы» [31].

Понятно, что главными институтами, которые определяли жизнь советского общества, были партийно-государственный аппарат и господствующая идеология. Тем не менее, правовые средства являлись одним из элементов системы управления обществом, в значительной степени влияли на социальный климат и поведение социальных групп. К тому же органы юстиции проявляли определенную инициативность в принятии решений, направленных на регулирование тех или иных явлений, происходивших в нэповской системе. Юридическая сторона нэповской действительно становится реальным элементом историографии нэпа [32–36], что свидетельствует о формировании в исследовательской среде понимания того факта, что изучение юридического аспекта нэпа в значительной степени способствует объективной реконструкции исторического процесса[14].

В настоящее время мы можем констатировать формирование в историко-правой историографии доминирующих позиций о роли правого фактора в системе нэпа, которые сводятся к ряду практических обобщений. Многоукладность нэповской экономики вызвала необходимость правового регулирования разнообразных форм хозяйствования от государственных до частных, которая была законодательно закреплена в комплексе законодательных актов. Созданная в период нэпа правовая система в целом обеспечивала функционирование нэповской смешанной экономической системы. Концепция социалистической законности, провозглашенная правовой основой нэпа, не представляла собой целостную правовую конструкцию, она была ограничена строгими идеологическими идеологемами, была подвержена сильному воздействию со стороны партийно-государственного аппарата, что создавало немалые проблемы для функционирования всей экономической системы нэпа. В этом аспекте историографии нэпа требуется дальнейшее уточнение и детализация правоприменительной практики в отношении различных социальных слоев. Необходимо продолжить на основе современного источникового базиса изучение роли и значения правового фактора в конструировании практической модели нэпа в целом и в частности в правовой материализации политического курса в отношении частного капитала.

Необходимо подчеркнуть, что в общем процессе изучения нэпа на основе междисциплинарного подхода ощущается наличие достаточно существенных методологических проблем. Главным затруднением является диссонанс в междисциплинарных исследова-

[14] *Олейник Н.Н.* Правовое регулирование частного промышленного предпринимательства в годы нэпа (1921–1930) // История государства и права. 2001. № 5. С. 29-33.

ниях, что ведет к снижению исследовательского потенциала. Понятно, что у каждой науки есть свой предмет и метод. Но, тем не менее, объединение усилий в направлении более активного использования исследовательских результатов друг друга необходимо и целесообразно. Оптимальным исследовательским методом может служить междисциплинарный подход, в основе которого лежит использование результатов исследований смежных наук. Например, в исторических исследованиях, используя общепринятую историческую методологию, с другой – историко-правовую, что позволяет рассматривать конкретные социально-экономические события и политических решения на фоне их правового обеспечения, регулятивного воздействия на реализацию политико-экономической линии, что позволяет выявлять их причинно-следственную связь и их адекватность реальным условиям, степень их влияния на субъекты экономической деятельности. При использовании междисциплинарного методологического подхода, на наш взгляд, соразмерно повышается научная объективность исследований.

ВЫВОДЫ

Историография нэпа обширна как по тематическому разнообразию, так и степени изученности проблем, но процесс изучения продолжается, нэповская тематика далеко не исчерпана и остается привлекательной для исследователей, поскольку сама новая экономическая политика и сам период 1920-х гг. содержат массу проявлений и оттенков, своеобразных и нестандартных событий, не имевших аналогов в советской истории. Исследовательский процесс становится методологически многоплановым, по источникам более многомерным, по содержанию междисциплинарным.

Результатом современного историографического процесса можно считать формирование более реальной позиции в оценке исторической модели нэпа со всеми ее элементами. Положительным результатом можно считать и увеличение региональных исследований. Это закономерно и обоснованно, поскольку изучение региональных аспектов нэпа позволяет изучить частности и особенности реализации нэпа в разных регионах, имевшие порой весьма заметные отличия. Позитивным результатом можно считать и расширение междисциплинарных исследований, что позволяет выявить симптоматичные явления и события, характеризующие новую экономическую политику с различных сторон – экономики, права, идеологии, социологии, что, в конечном итоге, позволяет актуализировать научно-исследовательский потенциал.

Список источников

1. *Дмитренко В.П.* Четыре измерения нэпа // Вопросы истории КПСС. 1991. № 3. С. 125-138.
2. *Гимпельсон Е.Г.* Нэп. Новая экономическая политика Ленина – Сталина: проблемы и уроки (20 гг. XX в.). М.: Собрание, 2004. 303 с. https://elibrary.ru/qovzfn
3. *Булдаков В.П.* Утопия, агрессия, власть: психосоциальная динамика постреволюционного времени, Россия, 1920–1930 гг. М.: РОССПЭН, 2012. 756 с.
4. *Павлюченков С.А., Аманжолова Д.А., Булдаков В.П., Ватлин А.Ю., Кулешов С.В., Орлов И.Б., Осокина Е.А., Телицын В.Л.* Россия нэповская. М.: Новый хронограф, 2002. 468 с. https://elibrary.ru/ufhead
5. *Шишкин В.А.* Власть. Политика. Экономика: послереволюционная Россия (1917–1928 гг.). СПб.: Дмитрий Буланин, 1997. 399 с. https://elibrary.ru/yqdxzd
6. *Есиков С.А.* Российская деревня в годы нэпа. К вопросу об альтернативах сталинской коллективизации (по материалам Центрального Черноземья). М.: РОССПЭН, 2010. 244 с. https://elibrary.ru/qposrj
7. *Петришина И.Д.* Крестьянское хозяйство Черноземного центра в годы новой экономической политики, 1921–1929 гг. М.: Пробел–2000, 2023. 288 с. https://elibrary.ru/edkvpv
8. *Есиков С.А., Протасов Л.Г.* «Антоновщина»: новые подходы // Вопросы истории. 1992. № 6-7. С. 47-57.

9. *Есиков С.А., Канищев В.В.* «Антоновский нэп» (организация и деятельность «Союза трудового крестьянства» Тамбовской губернии. 1920–1921 гг.) // Отечественная история. 1993. № 4. С. 60-72.
10. Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг.: «Антоновщина»: документы и материалы / сост. В. Данилов, С. Есиков, Н. Тархова и др. Тамбов, 1994. 332 с.
11. *Ельчанинов П.М.* Социальные деформации советской провинции в период новой экономической политики в 1920–1928 гг. (на материалах Курской и Воронежской губерний). М.: Русайнс, 2022. 224 с.
12. *Безгин В.Б.* Крестьянство Центрального Черноземья в 1920-е годы: традиции и новации. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2011. 252 с. https://elibrary.ru/tncsll
13. *Давыдов А.Ю.* Новая экономическая политика: власть, народ, хозяйство в послереволюционной России (1921–1929 гг.). СПб.: Евразия, 2021. 320 с. https://elibrary.ru/kskoph
14. *Демчик Е.В.* Частный капитал в городах Сибири в 1920-е гг.: от возрождения к ликвидации. Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 1998. 239 с. https://elibrary.ru/swfxxx
15. *Кабанов В.В.* Кооперация, революция, социализм. М.: Наука, 1996. 205 с.
16. *Файн Л.Е.* Нэповский «эксперимент» над российской кооперацией // Вопросы истории. 2001. № 7. С. 35-55.
17. *Давыдов А.Ю.* Кооператоры советского города в годы нэпа: между «военным коммунизмом» и социалистической реконструкцией. СПб.: Алетейя, 2011. 216 с. https://elibrary.ru/sdsnjx
18. *Килин А.П.* Частная торговля и кредит на Урале в годы нэпа: экономические, политические и социальные аспекты. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 606 с. https://elibrary.ru/bsavtt
19. *Твердюкова Е.Д.* Государственное регулирование торговли в СССР (конец 1920-х – середина 1950-х гг.): историко-правовой анализ. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. 328 с. https://elibrary.ru/pzqzgh
20. *Твердюкова Е.Д.* Persona non grata: частник в советской торговле на рубеже 1920–1930-х гг. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. Т. 4. № 4. С. 24-35. https://elibrary.ru/rlycbj
21. *Бехтерева Л.Н.* Торговля и предпринимательство Удмуртии в период новой экономической политики (1921–1929 гг.). Ижевск, 2008. 272 с. https://elibrary.ru/qtaouz
22. *Кондрашин В.В.* Хлебозаготовительная политика в годы первой пятилетки и ее результаты (1929–1933 гг.). М.: Полит. энцикл., 2014. 349 с.
23. *Ильиных В.А.* Хроники хлебного фронта (заготовительные кампании конца 1920-х гг. в Сибири). М.: РОССПЭН, 2010. 343 с. https://elibrary.ru/uakymd
24. *Петришина И.Д.* Государственная система хлебозаготовок и воронежское крестьянство в «год великого перелома» (1929) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2020. № 3. С. 99-103. https://elibrary.ru/vonlpa
25. *Назаренко Н.Н., Башкин А.В.* Экспорт зерновых начала 30-х гг. XX века в контексте голода 1932–1933 гг. // Новейшая история России. 2016. № 3 (17). С. 105-120. https://doi.org/10.21638/11701/spbu24.2016.307, https://elibrary.ru/xrvnlt
26. *Орлов И.Б., Пахомов С.А.* «Ряженые капиталисты» на нэповском празднике жизни. М.: Собрание, 2007. 159 с. https://elibrary.ru/qrykar
27. *Лебина Н.Б.* Теневые стороны жизни советского города 20–30-х годов // Вопросы истории. 1994. № 2. С. 30-42. https://elibrary.ru/vepgwv
28. *Зотова А.В*. Хозяева и «хозяйчики» в Петрограде-Ленинграде в годы нэпа: по материалам периодической печати 1920-х гг. СПб.: Полторак, 2010. 35 с. https://elibrary.ru/uaqhlp
29. Раннесоветское общество как социальный проект, 1917–1930-е гг.: в 2 ч. Ч. 2: Советское общество: культура, сознание, поведение / под общ. ред. Л.Н. Мазур. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. 462 с. https://elibrary.ru/yumxsx
30. *Осокина Е.А.* За фасадом «сталинского изобилия»: распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации. 1927–1941. М.: РОССПЭН, 2008. 251 с.
31. Юридические формы переживания истории: практики и пределы / под ред. С.В. Бочкарева. СПб.: Астерион, 2020. 694 с. https://elibrary.ru/ldzvud
32. *Кудрявцев В.Н., Трусов А.И.* Политическая юстиция в СССР. СПб.: Юрид. центр Пресс, 2002. 383 с. https://elibrary.ru/zgtqhv
33. *Епихин А.Ю., Мозохин О.Б.* ВЧК – ОГПУ в борьбе с коррупцией в годы новой экономической политики (1921–1928). М.: Кучково поле, 2007. 525 с. https://elibrary.ru/qqmslb

34. *Никулин В.В.* От революционной целесообразности к революционной законности. Сущность и специфика эволюции советского права в 1920-е годы. М.: Юрид. дом «Юстицинформ», 2021. 328 с. https://elibrary.ru/ioikos
35. *Борисова Л.В.* Нэп в зеркале показательных процессов по взяточничеству и хозяйственным преступлениям // Отечественная история. 2006. № 1. С. 84-97. https://elibrary.ru/huirar
36. *Окунева М.О.* Классовый подход в советском праве (1917–1927) // Вестник Московского университета. Серия 11: Право. 2017. № 5. С. 74-82. https://elibrary.ru/ymovyb

References

1. Dmitrenko V.P. (1991). The four dimensions of the New Economic Policy. *Voprosy istorii KPSS*, no. 3, pp. 125-138. (In Russ.)
2. Gimpel'son E.G. (2004). *The New Economic Policy of Lenin – Stalin: Problems and Lessons (the 20s of the 20th Century)*. Moscow, Sobranie Publ., 303 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qovzfn
3. Buldakov V.P. (2012). *Utopia, Aggression, Power: The Psychosocial Dynamics of the Postrevolutionary Period, Russia, 1920–1930*. Moscow, Rossiiskaya politicheskaya ehntsiklopediya Publ., 756 p. (In Russ.)
4. Pavlyuchenkov S.A., Amanzholova D.A., Buldakov V.P., Vatlin A.Yu., Kuleshov S.V., Orlov I.B., Osokina E.A., Telitsyn V.L. (2002). *The New Economic Policy Russia*. Moscow, Novyi khronograf Publ., 468 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/ufhead
5. Shishkin V.A. (1997). *Power. Policy. Economy: Postrevolutionary Russia (1917–1928)*. St. Petersburg, Dmitrii Bulanin Publ., 399 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/yqdxzd
6. Esikov S.A. (2010). *The Russian Village during the New Economic Policy Years. On the Issue of Alternatives to Stalin's Collectivization (Based on the Materials of the Central Chernozem Region)*. Moscow, Rossiiskaya politicheskaya ehntsiklopediya Publ., 244 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qposrj
7. Petrishina I.D. (2023). *The Peasant Economy of the Chernozem Center during the Years of the New Economic Policy*, 1921–1929. Moscow, Probel–2000 Publ., 288 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/edkvpv
8. Esikov S.A., Protasov L.G. (1992). Tambov Rebellion: new approaches. *Voprosy istorii*, no. 6-7, pp. 47-57. (In Russ.)
9. Esikov S.A., Kanishchev V.V. (1993). "Tambov Rebellion New Economic Policy" (organization and activity of the "Union of the Labour Peasantry" of the Tambov Governorate in 1920–1921). *Otechestvennaya Istoriya*, no. 4, pp. 60-72. (In Russ.)
10. Danilov V., Esikov S., Tarkhova N. et al. (compilers). (1994). *Peasant Rebellion in Tambov Governorate in 1919–1921: "Tambov Rebellion": Documents and Materials*. Tambov, 332 p. (In Russ.)
11. El'chaninov P.M. (2022). *Social Deformations of the Soviet Province during the New Economic Policy in 1920–1928 (Based on Materials from Kursk and Voronezh Governorates)*. Moscow, Ru-science Publ., 224 p. (In Russ.)
12. Bezgin V.B. (2011). *The Peasantry of the Central Chernozem Region in the 1920s: Traditions and Innovations*. Saarbrucken, Lambert Academic Publishing, 252 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/tncsll
13. Davydov A.Yu. (2021). *The New Economic Policy. Government, People, and Economy in Postrevolutionary Russia*. St. Petersburg, Evraziya Publ., 320 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/kskoph
14. Demchik E.V. (1998). *Private Equity in Siberian Cities in the 1920s: From Revival to Liquidation*. Barnaul, Altai State University Publ., 239 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/swfxxx
15. Kabanov V.V. (1996). *Cooperation, Revolution, Socialism*. Moscow, Nauka Publ., 205 p. (In Russ.)
16. Fain L.E. (2001). The New Economic Policy "Experiment" on Russian Cooperation. *Voprosy istorii*, no. 7, pp. 35-55. (In Russ.)
17. Davydov A.Yu. (2011). *The Cooperators of the Soviet City during the New Economic Policy Years: Between "War Communism" and Socialist Reconstruction*. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 216 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/sdsnjx
18. Kilin A.P. (2018). *Private Trade and Credit in the Ural during the New Economic Policy Years: Economic, Political and Social Aspects*. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 606 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/bsavtt

19. Tverdyukova E.D. (2011). *State Regulation of Trade in the USSR (Late 1920s – Mid-1950s): Historical and Legal Analysis.* St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., 328 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/pzqzgh
20. Tverdyukova E.D. (2010). Persona non grata: private trader in the Soviet trade on boundary of 1920–1930s years. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 4, no. 4, pp. 24-35. (In Russ.) https://elibrary.ru/rlycbj
21. Bekhtereva L.N. (2008). *Trade and Entrepreneurship in Udmurtia during the New Economic Policy (1921–1929)*. Izhevsk, 272 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qtaouz
22. Kondrashin V.V. (2014). *Grain Procurement Policy during the First Five-Year Plan and its Results (1929–1933)*. Moscow, Publishing House "Political Encyclopedia", 349 p. (In Russ.)
23. Il'inykh V.A. (2010). *Chronography of the Grain Front (Procurement Campaigns of the Late 1920s in Siberia)*. Moscow, Rossiiskaya politicheskaya ehntsiklopediya Publ., 343 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/uakymd
24. Petrishina I.D. (2020). State system of grain collection and Voronezh peasantry in "Year of the Great Turning Point" (1929). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 3, pp. 99-103. (In Russ.) https://elibrary.ru/vonlpa
25. Nazarenko N.N., Bashkin A.V. (2016). Cereal crops export in early 1930s in the context of the famine of 1932–1933. *Noveishaya istoriya Rossii = Modern History of Russia*, no. 3 (17), pp. 105-120. (In Russ.) https://doi.org/10.21638/11701/spbu24.2016.307, https://elibrary.ru/xrvnlt
26. Orlov I.B., Pakhomov S.A. (2007). *"Dressed up Capitalists" at the New Economic Policy Celebration of Life. Moscow*, Sobranie Publ., 159 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qrykar
27. Lebina N.B. (1994). The shadow sides of Soviet city life in the 20s and 30s. *Voprosy istorii*, no. 2, pp. 30-42. (In Russ.) https://elibrary.ru/vepgwv
28. Zotova A.V. (2010). *Proprietor and "Small Proprietors" in Petrograd-Leningrad during the New Economic Policy Years: Based on the Materials of the Periodical Press of the 1920s*. St. Petersburg, Poltorak Co. Ltd., 35 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/uaqhlp
29. Mazur L.N. (gen. ed.). (2019). *Early Soviet Society as a Social Project, 1917–1930s: in 2 pts. Pt 2. Soviet Society: Culture, Consciousness, Behaviour*. Yekaterinburg, Publishing House of the Ural Federal University, 462 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/yumxsx
30. Osokina E.A. (2008). *Behind the Facade of "Stalin's Abundance": Distribution and Market in the Supply of the Population during the Industrialization Years. 1927–1941.* Moscow, Rossiiskaya politicheskaya ehntsiklopediya Publ., 251 p. (In Russ.)
31. Bochkarev S.V. (ed.). (2020). *Legal Forms of Experiencing History: Practices and Limits.* St. Petersburg, Asterion Publ., 694 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/ldzvud
32. Kudryavtsev V.N., Trusov A.I. (2002). *Political Justice in the USSR*. St. Petersburg, Publishing House "Juridichesky Center–Press", 383 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/zgtqhv
33. Epikhin A.Yu., Mozokhin O.B. (2007). *All-Russian Special Commission for Combating Counter-revolution, Sabotage, and Speculation – Joint State Political Directorate in the fight against corruption during the New Economic Policy years (1921–1928)*. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 525 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qqmslb
34. Nikulin V.V. (2021). *From Revolutionary Expediency to Revolutionary Legality. The Essence and Specifics of the Evolution of Soviet Law in the 1920s*. Moscow, Yuridicheskiy Dom "Yustitsinform", 328 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/ioikos
35. Borisova L.V. (2006). The NEP as mirrored by the show-off trials on bribes and economic crimes. *Otechestvennaya Istoriya*, no. 1, pp. 84-97. (In Russ.) https://elibrary.ru/huirar
36. Okuneva M.O. (2017). Class approach in Soviet law (1917–1927). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 11: Pravo = Moscow University Bulletin. Series 11. Law*, no. 5, pp. 74-82. (In Russ.) https://elibrary.ru/ymovyb

Информация об авторе

Никулин Виктор Васильевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры «Конституционное и административное право», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-1507-0434
viktor.nikulin@mail.ru

Поступила в редакцию 16.04.2024
Одобрена после рецензирования 22.07.2024
Принята к публикации 12.09.2024

Information about the author

Viktor V. Nikulin, Dr. Sci. (History), Professor, Professor of “Constitutional and Administrative Law” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-1507-0434
viktor.nikulin@mail.ru

Received 16.04.2024
Approved 22.07.2024
Accepted 12.09.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 94(47).084.6
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1458-1470

Демографический облик поколения «революционного перелома» российской деревни первой половины 1920-х гг.

Владимир Александрович Ипполитов*, Владимир Борисович Безгин
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106/5
*Адрес для переписки: vladimir.ippolitov@mail.ru

Актуальность. Исследован демографический портрет крестьянства первой половины 1920-х гг. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения российского крестьянства поколения «революционного перелома» (родившихся на рубеже XIX–XX веков). Цель – дать развернутую демографическую характеристику указанной возрастной когорты сельского социума в период масштабных социально-политических потрясений.
Материалы и методы. В целях определения факторов, влиявших на модель демографического поведения крестьян, проанализированы статистические сборники по Воронежской, Орловской, Курской и Тамбовской губерниям. Для данных источников характерно наличие объективных данных по населению с минимальными идеологическими искажениями. Сделан акцент на основных демографических показателях: рождаемость, смертность, брачность, естественный прирост населения. Использован широкий пласт материалов, основанных на переписях, опросах, специальных исследованиях и наблюдениях. Также рассмотрены труды видных этнографов 1920-х гг.
Результаты исследования. Проанализированы особенности демографического поведения поколения «революционного перелома» периода новой экономической политики. Изучено влияние войн и революций на семейное поведение крестьян. Рассмотрены особенности заключения браков и совершения разводов. Исследована специфика компенсаторной рождаемости после череды войн. Установлены основные причины смертности крестьян поколения «революционного перелома». Также определены факторы увеличения продолжительности жизни и снижения уровня смертности деревенского населения.
Выводы. На основании широкого круга источников сделан вывод о противоречивости модели демографического поведения крестьян данного поколения, в котором сочетались элементы традиционализма и модернистские черты.

Ключевые слова: крестьянство, поколения, демографический портрет, рождаемость, смертность, уровень грамотности, естественный прирост

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00132, https://rscf.ru/project/22-18-00132/

Вклад в статью: Ипполитов В.А. – поиск и анализ научной литературы, работа с архивными документами и материалами, написание части текста статьи, редактирование текста статьи; Безгин В.Б. – концепция исследования, научное консультирование, анализ литературы и источников, написание части текста статьи, окончательное одобрение рукописи.

© Ипполитов В.А., Безгин В.Б., 2024

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Ипполитов В.А., Безгин В.Б.* Демографический облик поколения «революционного перелома» российской деревни первой половины 1920-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1458-1470. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1458-1470

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1458-1470

Demographic profile of the “revolutionary turning point” generation of the Russian village in the first half of the 1920s

Vladimir A. Ippolitov*, Vladimir B. Bezgin
Tambov State Technical University
106/5 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
*Corresponding author: vladimir.ippolitov@mail.ru

Importance. The demographic portrait of peasantry in the first half of the 1920s is examined. The relevance of the study is due to the need for a comprehensive study of the Russian peasantry of the “revolutionary turning point” generation (born at the turn of the 19th and 20th centuries). The purpose of the research is to provide a detailed demographic description of the specified age cohort of rural society during a period of large-scale socio-political upheavals.
Materials and Methods. The authors focus on the main demographic indicators: birth rate, mortality, marriage rate, and natural population growth. In order to determine the factors that influenced the model of demographic behaviour of peasants, statistical collections for the Voronezh, Oryol, Kursk, and Tambov provinces are analysed. These sources are characterised by the presence of objective data on the population with minimal ideological distortions. The paper uses a wide range of materials based on censuses, surveys, special studies, and observations. The works of prominent ethnographers of the 1920s are also considered.
Results and Discussion. The authors have analysed the demographic behaviour of the “revolutionary turning point” generation during the new economic policy period. The influence of wars and revolutions on the family behaviour of peasants is studied. The features of marriage and divorce are considered. The specifics of compensatory birth rate after a series of wars are examined. The main causes of mortality among peasants of the “revolutionary turning point” generation are established. The factors increasing life expectancy and decreasing the mortality rate of the rural population have also been determined.
Conclusion. Based on a wide range of sources, the conclusion is made about the contradictory model of demographic behaviour of peasants of this generation, which combined elements of traditionalism and modernist features.

Keywords: peasantry, generations, demographic portrait, birth rate, mortality, literacy rate, natural increase

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, grant No. 22-18-00132, https://rscf.ru/project/22-18-00132/

Authors’ contribution. Ippolitov V.A. – scientific literature search and analysis, work with archival documents and materials, part of manuscript text drafting, manuscript text editing. Bezgin V.B. – study conception, study conception, literature and sources analysis, part of manuscript text drafting, final manuscript approval.

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

For citation: Ippolitov, V.A., & Bezgin, V.B. (2024). Demographic profile of the "revolutionary turning point" generation of the Russian village in the first half of the 1920s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1458-1470. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1458-1470

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последнее время внимание историков привлекает поколенческая история крестьянского социума. Советские исследователи по идеологическим причинам концентрировали внимание на классово-экономической характеристике российского крестьянства первой трети XX века. Только с конца 1980-х гг. историки получили возможность объективного изучения демографических и поколенческих особенностей периода революционных потрясений. Демографические процессы внутри крестьянства в 1920-е гг. являлись предметом исследования С.А. Есикова [1], Д.В. Давыдова [2], В.Б. Жиромской [3], В.А. Исупова [4], Р.Е. Романова [5] и др. Несмотря на обилие работ по данной теме, на наш взгляд, поколенческий аспект истории крестьянства является недостаточно исследованным. Стоит согласиться с одним из основателей крестьяноведения Т. Шаниным, который отмечал, что «без поколенческой истории, учета особого влияния поколений и влияния поколенчества на наше понимание истории и на историю нельзя понять многое из происходящего» [6, с. 11].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объектом исследования выбрано поколение «революционного перелома», к которому историки относят родившихся приблизительно в 1890-е гг. [7–10]. Люди, появившиеся на свет в этот период, являлись ведущей возрастной когортой поколения «революционного перелома», которое сформировалось под влиянием общественно-политических потрясений первой трети XX века. Современные социологи по-разному определяют «длину» поколения [11, с. 28], учитывая специфику темы, мы остановились на временном промежутке в 10–15 лет. Представители данного поколения приняли активное участие в судьбоносных для страны событиях 1905–1930 гг. Цель исследования – дать развернутую демографическую характеристику указанной возрастной когорты в первой половине 1920-х гг.

Общепринятого научного определения понятия «демографический портрет» не существует. В данном исследовании под ним понимаем совокупность таких демографических характеристик, как рождаемость, смертность, брачность. Данные критерии позволяют исследовать поколенческую динамику российской деревни.

Территориальные рамки исследования включают в основном губернии Центрального Черноземья: Воронежскую, Орловскую, Курскую и Тамбовскую. Эти губернии являлись типичными аграрными регионами, что позволяет экстраполировать полученные выводы на всю территорию Европейской части страны.

Источником для исследования стали статистические сборники, изданные в период нэпа по народонаселению Центрального Черноземья. В 1920-е гг. губернские статистические бюро выпустили значительное количество ценных социально-демографических сборников. Ученые использовали материалы переписей, опросов, специальных исследований и наблюдений в экономической, социальной и культурной сферах. Несмотря на некоторую идеологическую цензуру, эти сборники дают объективную картину жизни советской деревни и города. Составители продолжали традиции земской статистики и активно пользовались её материалами. С конца 1920-х гг. объективные данные по народонаселению становятся недоступными для исследователей, поэтому изучение демографии фактически прекратилось.

Базовым источником для ученых являлась Всероссийская сельскохозяйственная

перепись 1920 г., которая позволяет оценить демографическое состояние крестьянства в конце Гражданской войны. Стоит заметить, что статистика той поры дает не всегда точные сведения из-за тяжелейшего социального кризиса. Так, значительное количество мужского населения не было учтено по причине мобилизации в РККА. Более точные данные о народонаселении были получены в ходе переписи 1926 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На демографическое состояние российского крестьянства начала XX века глубочайшее влияние оказали факторы экзогенного порядка. Прежде всего, это кровопролитные войны (Первая мировая и Гражданская) и кардинальные политические и социально-экономические потрясения и кризисы (революции 1905–1907 гг. и 1917 г.). В.Б. Жиромская утверждает, основываясь на данных переписи населения 1926 г., что больше всего в войнах пострадала возрастная категория от 25 до 29 лет [12, с. 47]. Люди этой возрастной когорты родилась в 1897–1901 гг. Можно сделать вывод, что мужская часть поколения «революционного перелома» пострадала в войнах сильнее других. Кроме того, тяжелыми оказались потери от голода 1921–1922 гг. Все эти факторы оказали деформирующее влияние на состояние поколения эпохи «революционного перелома». В этих условиях население страны вступает в длительный процесс демографического перехода, под которым ученые подразумевают переход от традиционного к современному типу воспроизводства населения [12, с. 10].

К 1920 г. сельское население Центрально-Черноземного региона составляло 90,7 %[1]. В августе 1920 г., когда проводилась перепись населения, крестьянам поколения «революционного перелома» было приблизительно от 20 до 30 лет. Степень грамотности взрослого населения позволяет оценить образовательный уровень всего социума. В Тамбовской губернии образованных крестьян изучаемой выборки в возрасте 20–24 года было 71,9 %, в 25–29 лет – 70,9 %[2]. Уровень грамотности среди сельского населения Курской губернии мужского пола составлял 70,2 %, а женского пола – всего 25,1 %[3]. В то же время среди поколения 30–39-летних образованных было соответственно 39,3 и 4,5 %[4]. Более высокий уровень грамотности мужчин объясняется возросшей мобильностью населения, которая способствовала получению образования. Следует отметить резко усилившееся социокультурное влияние города на рубеже веков, особенно на молодое поколение крестьян. Крестьяне поколения «революционного перелома» к началу 1920-х гг. демонстрировали постепенный отход от традиционализма. Тем не менее, женщины во многом оставались под влиянием патриархального быта деревни, что не способствовало повышению грамотности.

Перепись 1920 г. зафиксировала искаженную войнами и революцией половозрастную структуру населения. В Воронежской губернии среди изучаемого поколения (20–29 лет) преобладание женщин над мужчинами составляло 8 %. В старшем поколении перекос в сторону женщин был заметно ниже 2,3 %. В целом по Центральному Черноземью на 1000 мужчин приходилось 1112 женщин[5].

Причина подобного явления кроется в мобилизации и высоких потерях на фронтах Первой мировой и Гражданской войнах.

[1] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. губисполкома. Орел: Орловский губстатотдел, Вып. 1: Территория. Население. Народное здравоохранение. Правонарушения. Народное просвещение. Городское хозяйство, 1927. С. 20.

[2] Статистический справочник по Тамбовской губернии. Издание Тамбовского горисполкома. Тамбов: Пролетарский светоч, 1925. С. 31.

[3] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан (Труды Курского губернского статистического бюро), Вып. 2: Население по переписи 1920 года, 1926. С. 15.

[4] Там же. С. 16.

[5] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. губисполкома. С. 20.

Таблица 1
Браки по возрасту и семейному состоянию брачующихся за 1925 г. в Воронежской губернии
Table 1
Marriages by age and marital status of intending spouses in 1925 in Voronezh gubernia

Возраст женихов	Семейное состояние женихов				Возраст невест	Семейное состояние невест			
	Холост	Вдовец	Разведен	Итого		Девица	Вдова	Разведена	Итого
20–24 года	9692	362	918	10972	20–24 года	9149	360	912	10421
25–29 лет	2309	528	537	3374	25–29 лет	1230	816	613	2659
30–34 года	497	418	301	1216	30–34 года	174	547	239	960
35–39 лет	179	396	173	748	35–39 лет	58	398	119	575

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе: Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный стат. сб. / сост. Воронеж. губстатбюро; под ред. и с введ. Ив. К. Воронова. Воронеж: Воронеж. тип.-лит., 1927. Вып. 2. С. 28.
Source: calculated and compiled by the authors based on: Iv. consolidated statistical collection "Population and economy of Voronezh gubernia". Compiled by the Voronezh Gubernia statistical bureau; edited and introduced by Iv. K. Voronov. Voronezh, Voronezh typological-literary press, 1927, issue 2, p. 28.

В начале 1920-х гг. исследуемая возрастная когорта насчитывала 11,1 % от всего сельского населения Воронежской губернии[6]. Аналогичный показатель по Тамбовской губернии в 1920 г. составлял 11 %[7]. Совпадение показателей по двум губерниям позволяет экстраполировать эти данные на всю территорию Центрального Черноземья.

Материалы Курского губернского статистического бюро за 1923–1924 гг. позволяют проследить демографическое поведение крестьян поколения «революционного перелома». По данным этнографов, коэффициент брачности населения в 1920–1924 гг. равнялся 11,9, а в довоенный период 1899–1913 г. – 8,48[8]. Подобный рост объясняется компенсаторной рождаемостью после череды войн с огромными демографическими потерями. Важнейшим фактором была демобилизация Красной армии, которая привела к возвращению мужского населения. В 1920 г. 63,9 % сельского населения Воронежской губернии состояло в браке[9]. В то же время в когда-то патриархальной деревне довольно частым явлением становятся добрачные половые отношения [13, с. 96].

В Орловской губернии максимальная брачность населения приходилась на 1921, 1922 и 1923 гг. Причиной являлось создание семей мобилизованными, вернувшимися с войны[10]. Максимум браков среди крестьян губернии в 1920–1926 гг. приходился на ноябрь и февраль. Именно эти месяцы были наиболее удобны для создания семьи, учитывая уборку урожая и организацию празднования. Минимум браков заключалось в период церковных постов. Здесь, как видим, на выбор времени создания семьи продолжали влиять православные традиции.

К 1920 г. подавляющее большинство крестьян поколения «революционного перелома» состояла в браке. В Воронежской губернии в возрастной группе 20–25 лет в браке состояло 70 %, в 25–30 лет – 82,9 %. Холостые мужчины и девицы составляли соответственно – 21,9 и 7 %. Вдовых насчитывалось в 20–25 лет 3 % и в 25–29 лет – 5,3 %[10].

[6] Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник / сост. Воронеж. губстатбюро; под ред. и с введ. Ив. К. Воронова. Воронеж: Воронеж. тип.-лит., Вып. 1, 1925. С. 5.

[7] Статистический справочник по Тамбовской губернии за 1926 год. Тамбов: Пролетарский светоч, 1926. С. 12.

[8] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. (Труды Курского губернского статистического бюро), Вып. 1: Естественное движение населения, 1926. С. 7.

[9] Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник / сост. Воронеж. Губстатбюро. Вып. 1. С. 14.

[10] Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник. Вып. 1. С. 14.

Таблица 2
Распределение разводящихся по возрастным группам за 1925 г. в Воронежской губернии
Table 2
Distribution of divorcees by age group in 1925 in Voronezh gubernia

Возраст мужа	В каком браке состоял				Возраст жены	В каком браке состояла			
	В первом браке	Во втором браке	В третьем браке	Итого		В первом браке	Во втором браке	В третьем браке	Итого
20–24 года	1151	97	1	1249	20–24 года	1170	133	2	1305
25–29 лет	577	100	1	681	25–29 лет	501	141	3	645
30–34 года	236	76	–	321	30–34 года	167	105	1	273
35–39 лет	143	75	5	223	35–39 лет	102	68	3	173

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе: Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный стат. сб. Вып. 2. С. 29.

Source: calculated and compiled by the authors based on consolidated statistical collection “Population and economy of Voronezh gubernia”. Issue 2, p. 29.

В сельской местности продолжала существовать традиция раннего создания семьи. В 1923 г. по Курской губернии процент вступавших в брак мужчин возраста 25–29 лет составлял 16,8 %, 30–34 года – 5,76. Для сравнения: среди представителей «младшего» поколения 20–24 лет процент брачующихся составлял 47,23 %[11]. Возраст вступления в брак крестьянок традиционно был существенно ниже. В 1923 г. женщины этого поколения в основном были уже замужем. В возрасте 25–29 лет доля селянок, вышедших замуж, составляла 10,28 %, в 30–34 года – 3,6 %. В то же время среди 18–24-летних этот показатель составлял 73,1 %[12]. По данным табл. 1, в 1925 г. основная масса крестьян вступала в брак в возрасте до 25 лет. Большинство вдов и вдовцов изучаемого поколения вступали в брак повторно в возрасте 25–29 лет.

Годы войн и революционных потрясений внесли изменения в соотношение возрастов брачующихся крестьян. Если в 1898–1902 гг. в Курской губернии число браков, где жених был старше невесты, составляло 70,8 %, то в 1923–1924 гг. – уже 45,84 %. Соответственно, в годы нэпа количество браков одногодок составляло 39,5 %, а в 1898–1902 гг. – 11 %[13]. Тенденция сближения возрастов брачующихся, вероятно, связана с модернизационным воздействием города на деревню.

В дореволюционное время расторжение брака было связано с большими трудностями, поэтому встречалось редко. Политика советской власти в семейных отношениях упростила этот процесс, а число разводов резко увеличилось. Особенно важной была замена церковного брака гражданским в 1918 г. В первой половине 1920-х гг. наблюдалась тенденция увеличения числа разводов в Европейской части России: в 1920 г. – 19 тысяч, а в 1922 г. – 32 тысячи [14, с. 152].

В 1923 г. в Тамбовской губернии (включая города), разводы составляли 11,8 % к общему количеству браков[14]. В деревне, где процесс ломки патриархальных отношений шел медленнее, разводов было меньше. Например, в Курской губернии в 1924 г. на 1000 браков в деревне насчитывалось 63,9 развода, а в городе – 72,2[15]. Наибольшее количест-

[11] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 14.

[12] Там же. С. 15.

[13] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 19.

[14] Статистический справочник по Тамбовской губернии. Издание Тамбовского горисполкома. С. 35.

[15] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 21.

во расторжений брака падало на зимний период. В 1925 г. в Воронежской губернии основная масса разводящихся приходилась на молодежь 20–24 лет (табл. 2). Старшие возрастные группы были сильнее привержены патриархальным семейным традициям. Повторные разводы оставались в деревне редкостью. Количество крестьян, разводившихся во второй раз, было более чем в 2–5 раз меньшим. Статистика зафиксировала лишь единичные случаи третьего расторжения брака.

В Воронежской губернии среди крестьян 20–25-летнего возраста разведенных насчитывалось – 0,6 %, среди 25–29-летних – 0,6 %. В более старшем возрасте доля разводов была еще ниже: 30–39 лет – 0,4 %, 40–49 лет – 0,2 %[16].

В Орловской губернии в 1920 г. отмечен довольно высокий процент браков вдовцов с вдовами 20,3 % и холостых с вдовами 7,7 %[17]. Здесь, видимо, сыграло важную роль обстоятельство, что за время войны значительное количество вдов сумели создать экономически крепкие хозяйства. Возвратившиеся с войны крестьяне могли поправить с помощью такого брака свое имущественное положение. Экономический фактор оказывал решающее воздействие на выбор партнера для создания семьи.

В целом по стране уровень рождаемости в деревне времен нэпа уступал дореволюционным показателям. Например, по данным статистики, рождаемость в Курской губернии после окончания Гражданской войны была ниже уровня начала XX века. Так, рождаемость в 1908–1913 гг. на 1000 человек составляла 45,87, а в 1922–1923 гг. – 42,44[18]. Снижение уровня рождаемости было вызвано хозяйственным упадком и оттоком мужского населения по причине мобилизации. По сравнению с концом XIX века (52,52 на 1000 человек в 1882–1891 гг.) снижение рождаемости становится все более заметным. Этот демографический переход пока еще только обозначился, но сложная ситуация в стране делала его неизбежным.

В Орловской губернии уровень рождаемости 1913 г. был достигнут только в 1925 г.[19]. В Воронежской губернии естественный прирост населения в первой половине 1920-х гг. превысил довоенные показатели. В 1902–1911 гг. количество жителей региона увеличивалась в год на 1,4 %. К 1924 г. аналогичный показатель составлял почти вдвое больше – 2,6 %[20]. Причиной подобного роста было увеличение рождаемости после Гражданской войны.

Пик рождаемости в период нэпа приходится на 1925 год. В Орловской губернии в этом году на 1000 сельских жителей рождается 49,7 ребенка. Примечательно, что этот показатель превысил данные за 1913 год на 10,5 %[21]. Но уже в 1926 г. количество рождений сильно сокращается. Работники Орловского губернского статистического отдела связывали это с увеличением числа абортов. Только по официальным данным по отношению к 1924 г. в 1926 г. искусственных прекращений зачатий стало на 75 % больше[22].

В середине 1920-х гг. аборт в деревне перестал считаться чем-то необычным. В основном процедура проводилась самым примитивным образом – путем прокалывания матки или употребления хинина [13, с. 98]. Нередко «услуги» подпольных «аборт-махеров» вели к смерти пациентки. В письме в редакцию «Крестьянской газеты» от 12 ноября 1925 г. автор приводил следующий эпизод. «В с. Павловке Знаменской волости Тамбовского уезда молодая крестьянка Григорьева Александра забеременела, но родить не желала, потому что она не была замужем. Она

[16] Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник. Вып. 1. С. 14.
[17] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. Губисполкома. С. 51.
[18] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 24.
[19] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. Губисполкома. С. 52.
[20] Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник. Вып. 1. С. 18.
[21] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. Губисполкома. С. 42.
[22] Там же. С. 43.

пошла в другое село Никольское к бабке, которая сделала ей искусственный выкидыш. За что и взяла с нее носильные вещи на сумму 20 рублей. В результате аборта она заболела и умерла в возрасте 22 лет. Ведется следствие»[23]. Даже в условиях легализации абортов и борьбы с религиозными предрассудками факты плодоизгнания продолжали оставаться в селе явлением редким. По данным за 1925 г. (10 губерний), число полных абортов на 1000 населения в городах составляло 9,1, а в сельской местности – 0,5. Следует также учесть, что из 100 абортов в сельской местности собственно на крестьянок приходилось лишь 49,6 %[24].

Показательны мотивы медицинских абортов. По данным Наркомздрава РСФСР за 1925 г., 33 % пациенток свое обращение за разрешением на аборт объясняли материальной нуждой, 32 % – причиной многодетности, а 20 % – желанием скрыть беременность[25]. Последняя причина объяснялась боязнью худой молвы. Число крестьянок, сделавших аборт с целью скрыть беременность, было вдвое больше, чем работниц, и втрое, чем служащих [17, с. 975].

Одним из последствий отхода от патриархальных семейных ценностей стал рост рождений от незарегистрированных браков. Только за 1923–1924 гг. во всех уездах Курской области доля незаконнорожденных детей на 1000 человек увеличилась на 5–10 %[26]. Всего по губернии в 1924 г. их было 18,4 %. В 1909–1910 гг. этот показатель составлял всего 6,71 %. Город существенно опережал деревню: там без регистрации в 1924 г. рождалось 77,52 ребенка на 1000 человек. В сельской местности – только 16,42. В пригородах и поселках городского типа этот показатель лишь незначительно превышал сельские 18,87[27]. Влияние «городских нравов» в этой местности еще слабо проявлялось. Рост количества рожденных детей в незарегистрированных отношениях объяснялся уравнением в личных и имущественных правах с детьми, появившимися в браке. Налицо также общая модернизация семейно-брачных отношений в послереволюционный период.

В начале 1920-х гг. несколько снизился такой важнейший демографический показатель, как смертность населения. В Курской губернии на 1000 человек в 1882–1891 гг. умирало 37,45. По данным советской статистики, аналогичный показатель в 1920–1924 гг. составлял 24,4[28]. Снижение смертности произошло за счет повышения уровня медицинского обслуживания и санитарной грамотности населения. Но низкий уровень здравоохранения в деревне приводил к более высокой смертности, чем в городах. В 1924 г. горожан на 1000 душ умирало в год 17,04 человека, а земледельцев – 21,04[29].

В период нэпа смертность населения зависела во многом от сезонных заболеваний. В Орловской губернии наибольшее количество смертей в январе–феврале приходилось на разные виды тифа. Летом умирали преимущественно от дизентерии, а осенью – от гриппа[30]. Меньше всего умирало людей в сентябре–ноябре, что являлось следствием хорошего питания в начале реализации урожая.

Смертность среди крестьян поколения «революционного перелома» Курской губернии на 1000 человек в 1923 г. в возрасте 20–29 лет составляла 58,65. В когорте 30–39 лет смертность была 46,54[31]. Данные показатели являются средними по сравнению с другими возрастами. Так, в 1–4 года умирало 193,28, в 70 лет и выше – 64,88[32]. В 1925 г.

[23] ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 396. Оп. 3. Д. 6. Л. 17.
[24] Аборты в 1925 году. М.: Изд-во ЦСУ СССР, 1927. С. 54.
[25] Там же. С. 25.
[26] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 24.
[27] Там же. С. 28.
[28] Там же. С. 15.
[29] Там же. С. 38.
[30] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. Губисполкома. С. 44.
[31] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 39.
[32] Там же. С. 39.

по Воронежской губернии смертность относительно общего числа умерших крестьян среди 25–29-летних составляла 2,3 %, 30–39-летних – 3,1 %[33]. Самыми распространенными причинами смерти людей среднего возраста были тиф, туберкулез, воспаление легких (табл. 3).

В Орловской губернии, по данным статистики, люди среднего возраста (20–30 лет) умирали преимущественно от чахотки (туберкулез) – 30,1 %. Также крестьяне этого возраста были подвержены случайным внешним причинам (войны и т. д.) – 11,3 %. В этот же период впервые появлялись случаи смерти от рака и других злокачественных новообразований[34]. Низкий уровень развития системы здравоохранения в сельской местности приводил к тому, что большинство учтенных случаев попадали в категорию скончавшихся от неустановленной болезни. Уровень самоубийств в деревне был невысок – 0,4–0,9 % всех смертей. Низкий уровень суицида был обусловлен высокой степенью религиозности крестьян.

Отношение к младшим членам семьи в крестьянских семьях нельзя назвать особенно теплым. В 1920-е гг., как и в старину, их использовали в основном для технических целей – подать или сделать что-то. В.А. Мурин приводил свои наблюдения о быте в деревне Можайского уезда, где каждый взрослый обязательно применял рукоприкладство к детям. Объяснение таких поступков было стандартное: «Так, не подвертывайся под руку!» [13, с. 17].

В годы нэпа меняется характер взаимоотношений между членами крестьянских семей. До 1917 г. порка детей считалась обычным и даже необходимым воспитательным приемом. К 1926 г., по наблюдениям этнографов, порок почти не было, хотя «крепкие» ссоры довольно часты [13, с. 12]. Молодежь активно конфликтовала с родителями по поводу денег, одежды, религии и политических убеждений. Множество подобных фактов свидетельствовали о наличии межпоколенческого разлома в деревне. По данным этнографа, на вопрос о взаимоотношениях с родителями большинство молодых людей отвечали: «Родители сами по себе, а я сам по себе» [13, с. 12].

Важнейшим фактором, определяющим качество и продолжительность жизни, является питание. В 1920 г., до введения нэпа, питание горожан было лучше, чем в деревне.

Таблица 3
Умершие по возрастным группам и главным причинам смерти в сельской местности Воронежской губернии за 1925 г.
Table 3
Died by age groups and main causes of death in rural areas of Voronezh gubernia in 1925

Название болезни	Возрастные группы		
	20–24 года	25–39 лет	30–39 лет
Тиф неопределенной формы	129	77	105
Брюшной тиф	27	31	32
Сибирская язва	20	20	23
Бугорчатка легких (туберкулез)	511	476	578
Сифилис	6	7	9
Болезни сердца	26	32	65
Воспаление легких	93	90	129
Болезни желудка	11	21	38
Болезни мочевых органов	16	26	40
Болезни беременных и после родов	75	59	101
Смерть от внешних причин	72	37	42
Самоубийство	17	14	9
Внезапная смерть и неуказанные болезни	615	541	764
Внезапная смерть и неуказанные болезни	615	541	764
Всего	1804	1610	2219

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе: Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный стат. сб. Вып. 2. С. 26-27.

Source: calculated and compiled by the authors based on consolidated statistical collection “Population and economy of Voronezh gubernia”, issue 2, p. 26-27.

[33] Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник. Вып. 2. С. 21.

[34] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. Губисполкома. С. 57.

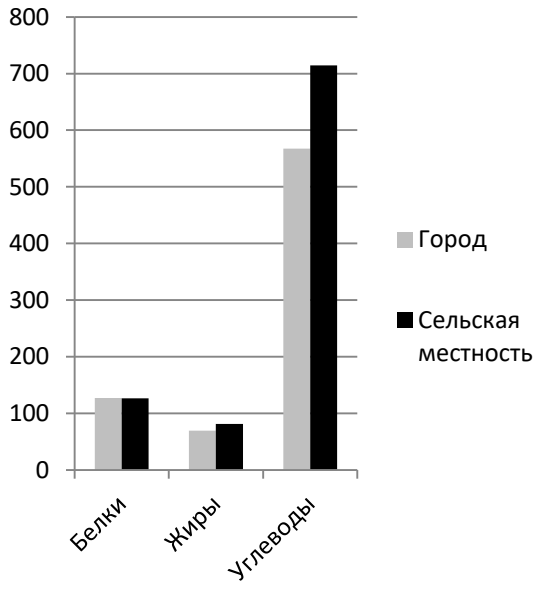

Рис. 1. Состав пищи городского и сельского населения (количество грамм на одного взрослого едока в октябре 1924 г.)

Fig. 1. Nutritional composition of urban and rural populations (gram per adult in October 1924)

Источник: построено авторами по: Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный стат. сб. Вып. 1. С. 64.

Source: constructed by the authors based on consolidated statistical collection "Population and economy of Voronezh gubernia", issue 1, p. 66.

Согласно данным этнографа А.М. Большакова, в 1920 г. крестьяне Горицкой волости Тверской губернии в среднем в день потребляли 1903 граммов пищи: белков – 74, жиров – 33, углеводов – 473 [15, с. 168]. Крайне низкий уровень питания был обусловлен хозяйственной разрухой в стране в годы Гражданской войны. Сельчане употребляли в основном растительную пищу, что объясняет преобладание углеводов. После 1921 г. ситуация меняется, крестьяне начинают потреблять больше продуктов. Сравнение питания воронежского городского и сельского населения в середине 1920-х гг. представлено на рис. 1 и 2. Неурожай 1924–1925 гг. привел к снижению потребления углеводов и жиров в деревне. При этом наличие в пище углеводов в деревне оставалось большим, чем в городе. Пик продовольственных затруднений приходился на май–июнь 1925 г.

Рассмотрение двух важнейших демографических показателей – рождаемости и смертности – позволяет оценить уровень естественного прироста населения. В 1920 г. естественный прирост населения в Курской губернии снизился на 30,5 % по сравнению с 1913 г. В Тамбовской губернии в этом году естественный прирост населения был отрицательным –0,8 (на 1000 человек). Восстановление нормальных темпов увеличения численности социума началось с 1921 г. В 1923 г. естественный прирост населения уездов без городов в Тамбовской губернии в расчете на 1000 человек составил 21,2[35].

К 1924 г. в Курской губернии компенсаторная рождаемость позволила превзойти довоенный прирост на 24,3 %[36]. В Воронежской губернии в 1924 г. прирост населения

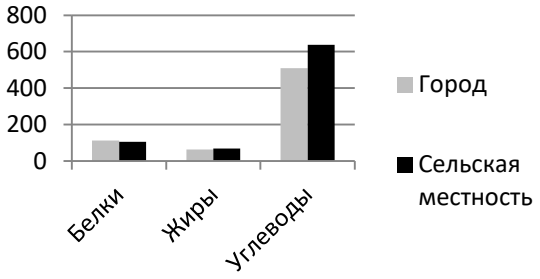

Рис. 2. Состав пищи городского и сельского населения (количество грамм на одного взрослого едока в феврале 1925 г.)

Fig. 2. Nutritional composition of urban and rural populations (gram per adult in February 1925)

Источник: построено авторами по: Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный стат. сб. Вып. 1. С. 64.

Source: constructed by the authors based on consolidated statistical collection "Population and economy of Voronezh gubernia", issue 1, p. 66.

[35] Статистический справочник по Тамбовской губернии. Издание Тамбовского горисполкома. С. 35.

[36] Статистический сборник по Курской губернии. Курск: Курское губстатбюро и Губплан, 1926–1927. Вып. 1. С. 60.

из расчета на 1000 человек составил 26 %, относительно общего количества населения – 2,6 %[37]. Помимо высокой рождаемости, существенную роль в росте населения сыграло понижение уровня смертности.

Рост рождаемости естественным образом ухудшал ситуацию аграрного перенаселения. В 1897 г. плотность населения Воронежской губернии составляла 40,2 человека на квадратный километр, а в 1925 г. 50,2[38]. Сравнение населения Орловской губернии по переписям 1897 г. и 1926 г. показало рост населения на 22 %[40]. Следовательно, мировая и Гражданская войны только замедлили нарастание процесса аграрного перенаселения.

ВЫВОДЫ

Крестьяне поколения «революционного перелома» оказались самой пострадавшей возрастной когортой в результате Первой мировой и Гражданской войн. Тяжелые потери на фронтах привели к преобладанию женщин над мужчинами. В то же время после периода революционных потрясений и войн крестьяне данного поколения демонстрируют компенсаторный уровень рождаемости и брачности. Но довоенные показатели рождаемости в деревне так и не были достигнуты.

Модернизирующее влияние города проявилось в увеличении числа грамотных крестьян, в основном мужского пола. Наблюдались симптомы кризиса патриархальной семьи: сближение возраста брачующихся, рост числа разводов и повторных вступлений в брак, незарегистрированные отношения. Начинается процесс перехода к нуклеарной семье. В то же время в 1920-е гг. крестьянская семья на данном этапе модернизации демонстрировала традиционно высокую устойчивость. На демографическое поведение еще заметно влияние религии.

В мирных условиях первой половины 1920-х гг. в крестьянском социуме начинают проявляться признаки демографического перехода: снижение смертности, медленное уменьшение количества членов семьи и количества детей, увеличение числа разводов. На рост естественного прироста населения не в последнюю роль повлияло улучшение качества питания.

Крестьянский социум в целом и поколение «революционного перелома» еще оставалось в рамках традиционного демографического поведения. Но катаклизмы начала XX века ускорили тренд на модернизацию семейно-брачных отношений. Модель семейного поведения поколения «революционного перелома» была полна противоречий: патриархальные традиции сочетались с чертами демографического перехода. Немаловажную роль в кризисе традиционной деревни играли и межпоколенческие конфликты[39].

[37] Составлено авторами по: Население и хозяйство Воронежской губернии: сводный статистический сборник. Вып. 1. С. 17.

[38] Там же. С. 1.

[39] Статистический сборник Орловской губернии, 1924–1926 гг. / РСФСР, Стат. отд. Орлов. Губисполкома. С. 18.

Список источников

1. *Есиков С.А.* Крестьянское хозяйство Тамбовской губернии в годы нэпа (1921–1928 гг.). Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. 126 с. https://elibrary.ru/qqemsn
2. *Давыдов Д.В.* Крестьянство ТАССР в условиях нэпа: историко-демографическая характеристика. Казань: Казан. гос. ун-т, 2010. 227 с. https://elibrary.ru/qpuzoj
3. *Жиромская В.Б.* Демографическая характеристика экономически активного населения РСФСР в 1920-е гг. – середине 1930-х гг. // Общество: философия, история. Культура. 2018. № 4. С. 66-70. https://doi.org/10.24158/fik.2018.4.14, https://elibrary.ru/yvqvrx
4. *Исупов В.А.* Демографические катастрофы и кризисы в России в первой половине XX века: ист.-демогр. очерки. Новосибирск: Сиб. хронограф, 2000. 244 с. https://elibrary.ru/tzvtfp

5. *Романов Р.Е.* «Дети нэпа»: юные труженики сибирского тыла как экономико-демографический феномен (1920-е – первая половина 1940-х гг.) // Историко-экономические исследования. 2017. Т. 18. № 1. С. 127-151. https://doi.org/10.17150/2308-2588.2017.18(1).127-151, https://elibrary.ru/yjvzov
6. *Шанин Т.* История поколений и поколенческая история // Человек. Сообщество. Управление. 2005. № 3. С. 6-25. https://elibrary.ru/olbgbq
7. *Безгин В.Б.* Крестьянские дети и подростки в аграрных выступлениях 1905–1907 годов // Крестьяноведение. 2023. Т. 8. № 3. С. 63-77. https://doi.org/10.22394/2500-1809-2023-8-3-63-77, https://elibrary.ru/fjgxjm
8. *Ипполитов В.А.* Революция 1905–1907 гг. в воспоминаниях крестьян Тамбовской губернии // Вестник архивиста. 2023. № 3. С. 726-738. https://doi.org/10.28995/2073-0101-2023-3-726-738, https://elibrary.ru/naivdg
9. *Вязинкин А.Ю., Якимов К.А.* Крестьянский традиционализм в годы «революционного перелома» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1296-1303. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1296-1303, https://elibrary.ru/carsng
10. *Слезин А.А.* Межпоколенческий разлом российской деревни: влияние «антирелигиозного наступления» коммунистической молодежи на рубеже 1920–1930-х годов // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 3. С. 446-477. https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-3-446-477, https://elibrary.ru/qfjfcd
11. *Пушина Л.Ю.* Поколение как социокультурная общность // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2011. № 3 (23). С. 28-34. https://elibrary.ru/phdcqv
12. *Жиромская В.Б.* Основные тенденции демографического развития России в XX веке. М.: Кучково поле, 2012. 320 с. https://elibrary.ru/rvbgrh
13. *Мурин В.А.* Быт и нравы деревенской молодежи. М.: Новая Москва, 1926. 158 с.
14. Население России в XX веке: Ист. очерки: в 3 т. / отв. ред. Ю.А. Поляков. М., 2000. Т. 1. 463 с.
15. *Большаков А.М.* Деревня: 1917–1927. М.: Работник просвещения, 1927. 472 с.
16. *Безгин В.Б.* Детоубийство и плодоизгнание в русской деревне (1880–1920-е гг.) // Право и политика. 2010. № 5. С. 972-977. https://elibrary.ru/lwqprp

References

1. Esikov S.A. (2004). *Krest’yanskoe khozyaistvo Tambovskoi gubernii v gody nehpa* (1921–1928 gg.). Tambov, Tambov State Technical University Publ., 126 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qqemsn
2. Davydov D.V. (2010). *Krest’yanstvo TASSR v usloviyakh nehpa: istoriko-demograficheskaya kharakteristika*. Kazan, Kazan National Research Technological University Publ., 227 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qpuzoj
3. Zhiromskaya V.B. (2018). Demographic characteristics of the gainfully employed population of the RSFSR in the 1920s – mid-1930s. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya. Kul’tura = Society: Philosophy, History, Culture*, no. 4, pp. 66-70. (In Russ.) https://doi.org/10.24158/fik.2018.4.14, https://elibrary.ru/yvqvrx
4. Isupov V.A. (2000). *Demograficheskie katastrofy i krizisy v Rossii v pervoi polovine XX veka*. Novosibirsk, Sibirskii khronograf Publ., 244 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/tzvtfp
5. Romanov R.E. (2017). “Children of nep”: young workers of the Siberian rear as an economic and demographic phenomenon (1920s – first half of the 1940s). *Istoriko-ehkonomicheskie issledovaniya = Journal of Economic History & History of Economics*, vol. 18, no. 1, pp. 127-151. (In Russ.) https://doi.org/10.17150/2308-2588.2017.18(1).127-151, https://elibrary.ru/yjvzov
6. Shanin T. (2005). Istoriya pokolenii i pokolencheskaya istoriya. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, no. 3, pp. 6-25. (In Russ.) https://elibrary.ru/olbgbq
7. Bezgin V.B. (2023). Peasant children and adolescents in the agrarian protests of 1905–1907. *Krest’yanovedenie = Russian Peasant Studies*, vol. 8, no. 3, pp. 63-77. (In Russ.) https://doi.org/10.22394/2500-1809-2023-8-3-63-77, https://elibrary.ru/fjgxjm
8. Ippolitov V.A. (2023). The revolution of 1905–1907 in the Tambov Gubernia peasants’ memoirs. *Vestnik arkhivista = Herald of an Archivist*, no. 3, pp. 726-738. (In Russ.) https://doi.org/10.28995/2073-0101-2023-3-726-738, https://elibrary.ru/naivdg
9. Vyazinkin A.Yu., Yakimov K.A. (2022). Peasant traditionalism during the era of the “revolutionary turning point”. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Se-*

ries: Humanities, vol. 27, no. 5, pp. 1296-1303. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1296-1303, https://elibrary.ru/carsng
10. Slezin A.A. (2023). Intergenerational rift in Russian village: impact of "anti-religious offensive" of communist youth at turn of the 1920–1930s. *Nauchnyi Dialog*, vol. 12, no. 3, pp. 446-477. (In Russ.) https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-3-446-477, https://elibrary.ru/qfjfcd
11. Pushina L.Yu. (2011). Generation as socio-cultural community. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 3 (23), pp. 28-34. (In Russ.) https://elibrary.ru/phdcqv
12. Zhiromskaya V.B. (2012). *Osnovnye tendentsii demograficheskogo razvitiya Rossii v XX veke*. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 320 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/rvbgrh
13. Murin V.A. (1926). *Byt i nravy derevenskoi molodezhi*. Moscow, Novaya Moskva Publ., 158 p. (In Russ.)
14. Polyakov Yu.A. (executive ed.) (2000). *Naselenie Rossii v XX veke: Istoricheskie ocherki v 3 t.* Moscow, t. 1, 463 p. (In Russ.)
15. Bol'shakov A.M. (1927). *Derevnya: 1917–1927*. Moscow, Rabotnik prosvetleniya Publ., 472 p. (In Russ.)
16. Bezgin V.B. (2010). Detoubiistvo i plodoizgnanie v russkoi derevne (1880–1920-e gg.). *Pravo i politika = Law and Politics*, no. 5, pp. 972-977. (In Russ.) https://elibrary.ru/lwqprp

Информация об авторах

Ипполитов Владимир Александрович, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Коммуникационные аспекты исторического и социально-экономического развития общества», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0001-9327-3865
Scopus ID: 58616569100
vladimir.ippolitov@mail.ru

Безгин Владимир Борисович, доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Коммуникационные аспекты исторического и социально-экономического развития общества», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-7074-6823
vladyka62@mail.ru

Поступила в редакцию 18.07.2024
Получена после доработки 06.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Vladimir A. Ippolitov, Cand. Sci. (History), Senior Research Scholar of Science Research Laboratory "Communication aspects of historical and socio-economic development of society", Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0001-9327-3865
Scopus ID: 58616569100
vladimir.ippolitov@mail.ru

Vladimir B. Bezgin, Dr. Sci. (History), Professor, Leading Research Scholar of Science Research Laboratory "Communication aspects of historical and socio-economic development of society", Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-7074-6823
vladyka62@mail.ru

Received 18.07.2024
Revised 06.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 94(47).084.3
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1471-1481

Check for updates

Развитие взаимоотношений «образцовых коммун» и крестьянства на примере коммуны «Ира» (имени В.И. Ленина) Тамбовской губернии в 1920-е гг.

Вадим Павлович Николашин[1]*, **Наталья Борисовна Рубан**[2], **Сергей Петрович Юхачев**[1]

[1]ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
[2]ТОГБУ «Государственный архив Тамбовской области»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 107
*Адрес для переписки: nikolashin.vadim@yandex.ru

Актуальность. Проведен анализ хозяйственных и социальных связей крестьян с «образцовыми коммунами» на примере коммуны «Ира», располагавшейся в Кирсановском уезде Тамбовской губернии. Цель исследования – проанализировать особенности взаимоотношения крестьянства с коллективными хозяйствами, которые пользовались наибольшей поддержкой со стороны советской власти в деревне, включая передовые и наиболее экономически эффективные. Актуальность изучения поднятой проблематики опирается на важность использования уникального практического опыта деятельности «образцовых коммун» периода нэпа в современных реалиях.

Материалы и методы. Использовались как опубликованные, так и неопубликованные источники. Наиболее ценные исторические источники представлены материалами из фондов Государственного архива Тамбовской области и Государственного архива общественно-политической истории Тамбовской области. Для этого были применены как общенаучные методы, так и специальные методы исторического исследования.

Результаты исследования. На конкретных примерах продемонстрировано влияние «образцовой» коммуны «Ира» на окружающее ее население. Выделены основные формы коммуникации: от экскурсий на показательные поля до бесед и кинопоказов в клубе. На конкретных примерах продемонстрировано культурное влияние коллективного хозяйства на крестьян.

Выводы. Выделено значение «образцовых коммун» периода новой экономической политики в поступательной социально-экономической трансформации традиционной деревни, при внесении новаций в устоявшиеся нормы и практики крестьянства. На примере коммуны «Ира» выявлено ее влияние на деревню в социокультурной среде, хозяйственной сфере.

Ключевые слова: коммуна имени В.И. Ленина, крестьянство, Тамбовская губерния, коллективное хозяйство, деревня, село, новая экономическая политика

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад авторов: Нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Николашин В.П., Рубан Н.Б., Юхачев С.П., 2024

Для цитирования: *Николашин В.П., Рубан Н.Б., Юхачев С.П.* Развитие взаимоотношений «образцовых коммун» и крестьянства на примере коммуны «Ира» (имени В.И. Ленина) Тамбовской губернии в 1920-е гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1471-1481. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1471-1481

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1471-1481

The development of relations between “model communes” and the peasantry using the example of the “Ira” commune (named after V.I. Lenin) in the Tambov Gubernia in the 1920s

Vadim P.Nikolashin[1]*, Natalya B. Ruban[2], Sergey P. Yukhachev[1]
[1]Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
[2]State Archives of Tambov Region
107, Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
*Corresponding author: nikolashin.vadim@yandex.ru

Importance. The analysis of farm and social relations of peasants with “model communes” on the example of the “Ira” commune, situated in the Kirsanov county of Tambov Gubernia, is carried out. The purpose of the study is to analyse the attributes of relations of peasantry and collective farms that used to gain the most of the Soviet government’s support in the village, including the most advanced and economically efficient. The relevance of studying the highlighted issue relies on the importance of using the unique practical experience of “model communes” activity.
Materials and Methods. The study uses published and unpublished research, including the most valuable historical sources and materials in the funds of the State Archive of the Tambov Region and the State Archive of Social and Political History of the Tambov Region. For this purpose, general scientific methods and special methods of historical research have been used.
Results and Discussion. The influence of the “Ira” “model commune” on its population is demonstrated with concrete examples. The main forms of communication are highlighted, from field trips to demonstration fields to talks and movie screenings in the clubhouse. The research uses examples to show how collective farming culturally affects the peasants.
Conclusion. The role of “model communes” of new economic period in a traditional village’s progressive socio-economic transformation in innovating established peasant norms and practices is highlighted. On the example of the “Ira” commune it’s sociocultural and farm influence is revealed.

Keywords: Lenin Commune, peasantry, Tambov Gubernia, collective farm, village, settlement, new economic policy

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

Authors’ contribution: Undivided co-authorship

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

For citation: Nikolashin, V.P., Ruban, N.B., & Yukhachev, S.P. (2024). The development of relations between “model communes” and the peasantry using the example of the “Ira” commune (named after V.I. Lenin) in the Tambov Gubernia in the 1920s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1471-1481. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1471-1481

АКТУАЛЬНОСТЬ

На локальном примере «образцовой» коммуны «Ира» (с 1924 г. – имени В.И. Ленина), располагавшейся в Кирсановском уезде Тамбовской губернии, коллективом исследователей проанализирован опыт ее взаимодействия с местным крестьянством в период новой экономической политики. Данное коллективное хозяйство сыграло важную роль в процессе адаптации жителей окружающих деревень к социокультурным, аграрным, общественно-политическим новациям.

Углубленное исследование этого исторического опыта способно привнести вклад в осмысление современных аграрных преобразований. Крупные аграрные предприятия XXI века, несмотря на их высокую рыночную ориентированность, все же генетически связаны с советскими и коллективными хозяйствами, так как именно в последних начали активно, массово развиваться сельскохозяйственная специализация, концентрация производства.

Ввиду этого отметим актуальность изучения проблем модернизации, преобразования социально-экономических институтов в деревне, анализ их преимуществ и недостатков с целью применения их на практике. Особую роль здесь может сыграть уникальный практический опыт деятельности коллективных хозяйств в целом и «образцовых коммун» в частности в период нэпа. И может быть применим в современных реалиях.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для проведения исследования были привлечены как опубликованные, так и неопубликованные источники. Наиболее ценные исторические источники представлены материалами фондов Государственного архива Тамбовской области (Ф. Р-5065. Ордена «Знака Почета» колхоз имени В.И. Ленина Кирсановского района Тамбовской области) и Государственного архива общественно-политической истории Тамбовской области (ГАСПИТО. Ф. П-931. Парторганизация при коммуне им. Ленина Кирсановского района). Деятельности изучаемого коллективного хозяйства посвящены сборники документов[1]. Ряд мобилизованных для проведения исследования материалов впервые вводятся в научный оборот.

В большинстве исторических работ объектом исследования являются группировки коммун и артелей [1–3], мы же обратились к их изучению на микроуровне, на примере одного коллективного хозяйства. Это позволяет более глубоко проанализировать исследуемую проблематику. Кроме того, историография деятельности коммуны «Ира» представлена достаточно широко. Как в современной научной литературе[2], так и в

[1] Ленинским курсом: (Сборник документов по истории ордена «Знак Почета» колхоза им. В.И. Ленина Кирсанов. района Тамб. обл.). Воронеж, 1970. 342 с.; Ленинским курсом – к новым победам: (Сборник документов по истории ордена «Знак Почета» колхоза им. В.И. Ленина Кирсановского района Тамб. обл.). Воронеж, 1965. 303 с.; Очерки истории Тамбовской организации КПСС. Воронеж, 1970. 479 с.

[2] *Гребенкина Д.Г., Трифонов Ю.Н.* Американские ленинцы, или Ирская коммуна – образцовое хозяйство на Тамбовщине // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы XXIII Всерос. науч. конф., посвящ. 85-летию Тамбовской области. Тамбов, 2022. С. 25-30; *Выгузов А.А.* Американские коммуны в Тамбовской губернии: особенности развития коллективных хозяйств – «маяков» в традиционной деревне 1920-х гг. // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы 10 Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Т.И. Рябовой. Брянск, 2023. С. 8-12; *Данилова Е.Н.* Установка на создание образцовых хозяйств в доколхозной деревне и эксперименты по ее реализации // Экономическая история: ежегодник. 2010. Т. 2010. С. 298-316; и др.

советской[3] имеется целый ряд работ, где отмечаются ее экономические и культурные достижения и дается характеристика как «образцового» хозяйства. Ряд рассматриваемых в историографии аспектов посвящен проблемам развития коммуны, анализу ее хозяйственных и социальных связей с окружающим крестьянством.

Тема влияния «образцовых коммун» на традиционную деревню в 1920-е гг. остается малоизученной, но находит отражение в ряде исследований [2; 4].

Мобилизованные архивные материалы и вторичные источники позволяют дать ответ на ключевые вопросы, поднятые в исследовании. Для этого нами применены как общенаучные методы, так и специальные методы исторического исследования. В частности, использованы историко-динамический, историко-генетический, историко-системный методы и ряд других.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

После прихода к власти большевики приложили значимые усилия для укрепления своих позиций в деревне. Особая ставка была сделана на формирование социалистических производственных отношений в деревне путем создания здесь коллективных и советских хозяйств. При этом высшей формой коллективного строительства стали коммуны.

Согласно теоретическим построениям большевиков именно коммуны, наряду с артелями и товариществами по совместной обработке земли, должны были стать примером, «образцом» для традиционной деревни, продемонстрировать перспективные направления развития как в агроэкономической, так и социокультурной сферах. В дальнейшем на их базе должно было развернуться более широкое коллективное движение, опиравшееся на широкую поддержку крестьянских масс.

На практике в рамках новой экономической политики планы по социалистическому обустройству деревни реализовать удалось лишь отчасти. На пути большевистской аграрной политики стояли инерционность и традиционализм деревни. Ярким проявлением крестьянского негативизма по отношению к коммунам и артелям стали события, развернувшиеся в Тамбовской губернии в ходе крестьянского восстания. Многие коллективные хозяйства были разгромлены [5, с. 468]. К тому же большинство коммун и артелей по уровню агрикультуры мало отличались от окружающего их крестьянства.

В годы Гражданской войны советской властью стало меньше внимания уделяться вопросам колхозного строительства. Но с началом нэпа большевики вновь приступили к активному поиску наиболее привлекательной для деревни модели «коллективных образцово-показательных хозяйств» [4, с. 305].

В период нэпа коллективные хозяйства продолжили свое развитие. Ряд из них на практике начали демонстрировать преимущества коллективных форм организации сельскохозяйственного производства. А также осуществлять функции просвещения, оказывать культурное влияние на крестьянство. Особое положение занимали коллективные хозяйства, созданные реэмигрантами [6, с. 1178].

Первые шаги коммунарам давались нелегко. Отсутствие на первом этапе их развития реального опыта хозяйственной деятельности у организаторов оборачивалось тем, что в приоритете оказывались не столько экономические, а политические задачи. Члены коммун должны были влиять на крестьянское мировоззрение, формировать лояльность к новым проектам власти в деревне [2, с. 106], но при этом не имея значимых, признаваемых жителями деревни достижений. В дальнейшем опыт приобретался, но функции по демонстрации советских ценностей,

[3] *Малышев Д.* Коммуна имени Ленина (Кирсановский район, Тамбовского округа). Воронеж: Коммуна, 1929. 30 с.; *Морозов Г.Д.* Ленинская коммуна. М., 1929. 95 с.; *Кривошеин С.* Колхоз им. Ленина: монография об участнике Всес. с.-х. выставки – Колхозе им. Ленина Кирсанов. р-на Тамбов. обл. Тамбов, 1939. 32 с.; *Болгов А.В.* Опыт стахановцев колхоза: С.-х. артель им. Ленина. Кирсанов. р-н Тамбов. обл. М., 1939. 64 с.; *Сергеева З.А.* Детский сад колхоза им. Ленина. М., 1941. 39 с.

агропропаганды также сохраняли свою актуальность.

Особое место в продвижении советских ценностей в деревне отводилось «образцовым коммунам», «витринам» коллективизации. Для их организации и государством, и членами коллективных хозяйств мобилизовывались значительные финансовые средства, техника и т. д. Но, зачастую, как отмечают И.В. Гончарова и Г.С. Чувардин, «они были успешны на определенном отрезке времени» [2, с. 113]. На этом фоне выбранная в качестве объекта исследования коммуна «Ира», которая располагалась в Кирсановском уезде Тамбовской губернии, является одной из тех, что на протяжении длительного времени демонстрировала высокие производственные показатели, а также достижения в сфере социокультурного влияния на крестьянство.

О готовности активно развиваться в данном направлении сообщали сами кирсановские коммунары. В докладе 1-й сельскохозяйственной коммуны имени И.В. Ленина в 1925 г. отмечалось, что это коллективное хозяйство «совершенно не преследует цели наживы собственности, или личного обогащения, но исключительно задалось целью восстановления доставшегося ей разоренного хозяйства в культурное доходное состояние, чем [способно] доказать окружающему населению преимущество коллективного труда перед единоличным, и наглядным примером убеждать крестьянство в том, что построение общества, спаянного в одну солидарную и дисциплинированную организацию, имеет все преимущества и возможности достижений… [по сравнению с] единичным способом ведения хозяйства»[4]. Также коммунары считали «своей прямой обязанностью широкое участие в политико-просветительской, кооперативной и общественной работе среди местного населения[5].

С октября 1922 г. по август 1925 г. в Россию из США прибыло четырнадцать сельскохозяйственных коммун, состоявших в основном из реэмигрантов. Три из них по предложению председателя СНК В.И. Ленина в ноябре 1922 г. президиум ВЦИК были признаны «образцовыми» – пермское хозяйство «Тойкино», первая нью-йоркская коммуна («Ира») в Тамбовской губернии и первая канадская коммуна «Мигаево» в Одесской губернии[6]. Предполагалось, что коммуна «Ира» также станет примером культурного ведения хозяйства для крестьянства, начнет привлекать современную технику, капиталы, превратится в «островок социализма» в черноземной деревне.

В первый год существования коммуны местные крестьяне критически оценивали ее деятельность. Но, видимо, отсутствие открытого конфликта привело к постепенному стиранию между ними социального барьера. Зачастую предметом противостояния коллективных хозяйств и общинами выступала земля. Наилучшие наделы, «лакомые кусочки», которые передавались колхозам[7], обычно находились в зоне интереса местных крестьян.

Коммуна «Ира» была организована на земле бывшего имения Оболенского и Рейтерн, а позже здесь действовало советское хозяйство. При образовании она получила достаточно большой земельный надел площадью 1020 десятин, но находившиеся в бывшей усадьбе хозяйственные постройки, здания были разрушены[8]. Видимо, местное население не претендовало на эти ресурсы, и тем самым коммунары бесконфликтно начали выстраивать свои взаимоотношения с местными земледельцами.

Недоверие к коллективному хозяйству в первое время выражалось в отношении мест-

[4] ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. Л. 21.

[5] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. Л. 21.

[6] *Николашин В.П.* Особенности развития «американских» коммун в Советской России 1920-х гг. (на примере Тамбовской губернии) и «аграрное сотрудничество» // Чичеринские чтения. СССР на мировой арене: самоидентификация и восприятие: материалы Междунар. науч. конф. Тамбов, 2022. С. 37.

[7] *Гончарова И.В.* Коллективные хозяйства Центрального Черноземья в 1920-е гг. // Экономическая история: ежегодник. 2008. С. 227.

[8] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. Л. 6.

ных жителей к коммунаркам. Они смотрели на них со страхом, называли «анчутками, беседовали с ними очень осторожно, а когда они уходили, старались место, где сидели, смыть святой водичкой…»[9]. Но открытость реэмигрантов привела к тому, что через некоторое время крестьяне начали с охотой приходить в коммуну для ознакомления с ее достижениями.

Необходимо отметить, что достаточно высокий уровень землеобеспеченности коммуны «Ира» вызывал вопросы со стороны представителей других коллективных хозяйств. На это представители местных органов власти говорили: «…у них по зяби ржища все вспаханы, а у вас ничего»[10].

Члены коммуны постепенно завоевывали авторитет в деревне. Крестьяне относились с предубеждением к организациям, которые формировались на коммунистических началах. Вызывал недоверие и наемный труд, применявшийся в коммуне[11]. Но вскоре ситуация стала меняться. Уже 25 февраля 1923 г. на съезде сельскохозяйственных коммун Кирсановского уезда отмечалось, что «отношение окружающего населения к коммуне очень хорошее»[12]. И уточнялось, что после коммунаров нуждающимся были розданы привезенные семена. Таким образом, важную роль в установлении контактов с местными жителями сыграла безвозмездная помощь.

Поступательно коллективное хозяйство превратилось в место притяжения окружающего крестьянства[13]. Летом сюда стали часто проходили экскурсии, зимой проводились беседы с крестьянами. Было много и других форм взаимодействия коммунаров с деревенскими жителями.

Достаточно емко об этом сообщается в докладе о деятельности 1-й сельскохозяйственной коммуны имени Ленина, подготовленном в 1925 г. В нем утверждается, что за сравнительно краткий период своего существования коллективное хозяйство «полного авторитета среди окружающего населения завоевать еще не смогло»[14]. Далее в докладе приводится перечень мероприятий, в рамках которых коммунары вели работу с деревней. Это участие в организации кооперативных товариществ в с. Екатериновка, коллективного хозяйства из граждан с. Елисеевки и др. Также формами взаимодействия стала организация в коммуне показательного участка, случных пунктов с целью качественного улучшения крестьянского животноводства, выдача в пользование местных жителей сельскохозяйственного инвентаря, участие членов коммуны в сельсоветах и комитетах взаимопомощи, организация плодового питомника для распространения посадочного материала среди населения, руководство и организация пунктов по ликвидации безграмотности в окружающих селениях. Также коммунары вели просветительскую работу среди женщин, оказывали активную экономическую помощь населению, выражавшуюся в отпуске нуждающемуся населению продукции и кормов для скота через комитеты взаимопомощи. Например, в 1925 г. коммуной безвозмездно выдано около 500 пудов хлеба. Кроме того, в коммуне в этот период проводились для местного населения вечера, спектакли, имевшие «большое культурно-просветительское значение»[15], торжественные дни.

Экскурсии, организовывавшиеся в коммуне, «все более и более увеличивали сообщение жителей деревни с целью ознакомления… с хозяйством и внутренним устройством… коммунальной жизни»[16]. Также признаком роста авторитета коммуны в крестьянской среде стали постоянные обращения местных жителей с просьбой прислать агро-

[9] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 39. Л. 38.
[10] *Выгузов А.А.* Американские коммуны в Тамбовской губернии: особенности развития коллективных хозяйств – «маяков» в традиционной деревне 1920-х гг. С. 10-11.
[11] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. Л. 7об.
[12] *Выгузов А.А.* Американские коммуны в Тамбовской губернии: особенности развития коллективных хозяйств – «маяков» в традиционной деревне 1920-х гг. С. 10.
[13] Там же.
[14] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. Л. 7об.
[15] Там же.
[16] Там же. Л. 8.

нома для выяснения тех или иных хозяйственных вопросов, с просьбой о помощи в организации кооперативных товариществ»[17]. В завершении отмечается, что все эти меры привели к постепенному росту влияния коммуны и на молодежь, которая «служила фундаментом построения будущего общества на социалистических началах»[18].

Приведенные факты подтверждаются и другими документами. В отчете первой сельскохозяйственной коммуны из Америки имени И.В. Ленина за период с 1 марта 1924 г. по 1 марта 1925 г. выделяется, что в действующей при коммуне ячейке РЛКСМ шесть человек были представлены не членами коммуны при общей ее численности в 24 человека. А в отряде юных пионеров из 64 членов 37 детей были жителями окружающих сел[19]. Это подтверждало мнение коммунаров о том, что крестьянская молодежь также стала проникаться советскими ценностями и более лояльно относиться к коллективному хозяйству.

Коммунары за пределами хозяйства организовывали первомайские и октябрьские демонстрации «при стечении граждан из окружающих сел»[20], проводили антирелигиозное Рождество в присутствии 400 человек из соседних населенных пунктов. Организовывали кампанию Международной организации помощи борцам революции в четырех селениях (включая Освянку, Екатериновку, Красный Серп), агитационную кампанию «Долой неграмотность». Участвовали в открытии во многих соседних населенных пунктах низших школ грамотности под руководством ликвидпункта коллективного хозяйства, вели кампанию Ленинской недели в восьми селениях и т. д.[21]

За помощью в коллективное хозяйство жители окрестных населенных пунктов обращались периодически. Например, 21 ноября 1926 г. в коммуну имени В.И. Ленина направил заявление гражданин Родион Михайлович Милехин из села Елисеевки Оржевской волости. Он просил оказать поддержку, так как пострадал от стихийного бедствия. У него сгорела рига, в которой находились все корма для скотины и зерно[22].

Окружающему коммуну крестьянству, согласно данным справки Кирсановского уездного комитета РКП(б) «Маяки Кирсановского уезда Тамбовской губернии» от 1923 г., периодически безвозмездно передавался хлеб, семенной материал, осуществлялся бесплатный ремонт сельскохозяйственных орудий труда, также бесплатно оказывались услуги по пилке леса (особенно для погорельцев). Наряду экономической поддержкой, у крестьян уважение вызывал высокий уровень организации сельскохозяйственного производства в коммуне. И на этом фоне отмечался рост численности коммунаров, в том числе из местных крестьян[23].

В 1927 г. другой крестьянин, Иван Анисимович Микунов, писал в ячейку ВКП(б) коммуны о том, что 1924 г. у него было снято помещение под школку. За что из коллективного хозяйства было выделено топливо, а также безвозмездно предоставлено два воза ржаной соломы. В 1925 г. ему же коммуна помогла в нарезке досок по очень низкой цене. В 1927 г., не имея бороны, он же обратился в коммуну имени В.И. Ленина с просьбой помочь в данном вопросе и нашел поддержку[24].

Также И.А. Микунов выделял, что часто бывал в коммуне, всматривался в жизнь коммуны и ему все здесь нравилось. Он отмечал состояние племенного скота, особенности обработки сельскохозяйственных угодий, высева семян травы. «Я полагаю, что проходя мимо ваших полей каждый крестьянин, как я, – отмечал Микунов, – скажет как

[17] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. Л. 8.
[18] Там же.
[19] Там же. Л. 37-37об.
[20] Там же. Л. 37об.
[21] Там же.
[22] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 17. Л. 103.
[23] *Выгузов А.А.* Американские коммуны в Тамбовской губернии: особенности развития коллективных хозяйств – «маяков» в традиционной деревне 1920-х гг. С. 10.
[24] ГАСПИТО (Государственный архив общественно-политической истории Тамбовской области). Ф. П-931. Оп. 1. Д. 6а. Л. 101об.

хороши ваши поля и луга и невольно вырывается слово: чего деревня этого не делает, где же найти лучшего примера как коммуна»[25]. Наблюдательный крестьянин рассказывал и о беседах коммунаров с местными жителями в зимний период по темам обработки корнеплодов и травосеяния. И это давало результаты в виде повышенных урожаев уже через два года. Также И.А. Микунову удалось получить из коммуны качественный посадочный материал картофеля, что также привело к обильному урожаю. Аналогичные результаты дали испытания с посадкой кормовой свеклы, которая ранее росла только в питомнике коммуны. В 1926 г. Иван Анисимович получил уже 20 корней хороших сортов яблони, из которых впоследствии ни один корень не пропал. А в 1927 г. на районной сельскохозяйственной выставке он представил свои аграрные достижения в культивировании свеклы и картофеля[26] и за это был премирован плужком ценой в 25 рублей[27].

Еще один житель соседствовавшего с коммуной населенного пункта также отмечал достижения этого коллективного хозяйства. 20 октября 1927 г. Василий Лонович из деревни Екатериновки писал в ячейку ВКП(б) коммуны имени В.И. Ленина: «…бывая у вас в коммуне мне все нравится… племенной скот… обработка полей и также нравится ваш молодой питомник плодовых деревьев… Я [с] любопытством, вернее с любовью смотрю на ваши поля и луга как они удовлетворительны»[28]. 1926 г. он получил из коллективного хозяйства 15 корней молодых яблонь, которые показали свою жизнеспособность. Также местный житель остался удовлетворен поросенком английской породы, приобретенном в коммуне. Василий Лонович обращал внимание на то, что его дети бесплатно пользовались местной библиотекой, ходили в народный дом. И отмечал: «Благодаря вам… каждый крестьянин принялся… [менять] свою трехполку на многополье»[29].

Даже в условиях тяжелого экономического положения коммуна имени В.И. Ленина оказывала бесплатную помощь бедным крестьянам[30]. Однако местные жители такую помощь не всегда оценивали должным образом, и даже «смотрели как на кулаков»[31].

Отчасти степень доверия членов коллективного хозяйства к местному населению отражена в материалах, адресованных руководству страны. В 1925 г. коммунары попытались переехать из Тамбовской губернии в регион с более мягким и привычном для реэмигрантов климатом. В докладе 1-й сельскохозяйственной коммуны из Америки имени В.И. Ленина сообщалось, что из-за ухудшения здоровья они просили органы советской власти переселить их южнее, на Украину с правом вывоза живого и мертвого инвентаря, привезенного из США и приобретенного в России. Но при этом готовы были передать местному населению оборудованные жилые и хозяйственные постройки, живой и мертвый инвентарь, полученный от государства при организации хозяйства, отремонтированные сельскохозяйственные машины и т. д. Коммунары предлагали перед своим возможным отъездом организовать коллективное хозяйство из местных граждан. Для этого готовы были выделить несколько человек для помощи в этом вопросе. Основанием возможности организации новой коммуны служили, по информации коммунаров, «поданные многочисленные заявления от местных граждан о желании вступления их в коммуну на правах членов ее и те первичные кооперативные организации, образовавшиеся под руководством коммуны, с которыми установлена теснейшая связь. Совет [коммуны] предполагал, что… удастся оставить после себя достойных преемников, которые вполне сумеют продолжать развитие начатого ком-

[25] ГАСПИТО. Ф. П-931. Оп. 1. Д. 6а. Л. 101.
[26] Там же.
[27] Там же. Л. 101об.
[28] Там же. Л. 100.
[29] Там же.
[30] ГАСПИТО. Ф. П-837. Оп. 1. Д. 958. Л. 9.
[31] Там же. Л. 10об.

муной дела по созданию коллективного хозяйства на уже заложенных основах…»[32].

Накануне перехода к политике «сплошной коллективизации», коммуна имени В.И. Ленина по-прежнему являлась «витриной социалистического быта». Это укрепляло взаимоотношения местного населения и коммунаров. Но сохранялись и некоторые трудности. Об этом сообщалось в протоколе № 17 внеочередного открытого собрания ячейки ВКП(б) при коммуне имени В.И. Ленина 3 июля 1929 г. В заключительном слове секретарь партийной ячейки Ф.М. Баскаков обратился к теме влияния коммуны на местное население. Он отвечал Ильсохову, который ранее в своем выступлении отметил недостаточные результаты по работе с деревней по сравнению с другими коммунами. Баскаков объяснял такое положение тем, что район, где располагалась коммуна имени В.И. Ленина, состоял из достаточно отсталых сел с неграмотным населением. Но при этом партийная ячейка коммуны содействовала в селе Екатериновка образованию школы, помогла во внедрении сотовых семян населению, выделив до 2000 рублей весной 1928 г. и до 400 пудов семян. В 1929 г. коммунары помогали населению вспашкой под зябь, вспашкой раннего пара и т. д.[33] В своем выступлении Ф.М. Баскаков сообщал, что коммуна вела политпросветительскую работу в деревне. Особым вниманием у крестьян пользовался оборудованный в коллективном хозяйстве киноклуб. Он за два года деятельности получил убыток более 700 рублей. Это свидетельствовало о том, что коммуна действовала не ради наживы. Продавая билеты на сеансы по низким ценам в 5–15 копеек, коллективное хозяйство давало возможность приходить в кино бедноте[34].

Таким образом, коммуна не имела возможности коренным образом преобразовать соцокультурный облик местной деревни. Для этого не было в наличии необходимого количества ресурсов. Даже к концу 1920-х гг., после нескольких лет деятельности коммуны, в близлежащих селах заметны были лишь частичные социокультурные изменения. Однако и такие трансформации оказывали значимое влияние на внедрение новаций в деревне. Особенно это было важно для молодежи, которой предстояло вскоре активно включаться в советскую действительность.

ВЫВОДЫ

Научные результаты проведенного исследования позволяют отметить значение «образцовых коммун» периода нэпа в поступательной социально-экономической трансформации традиционной деревни, привнесении новаций в устоявшиеся нормы и практики крестьянства. Несмотря на то, что коллективные хозяйства была малопривлекательны для традиционных сельских жителей, все же «новый быт», современные подходы к ведению аграрного производства начали проникать в реалии деревни. И важную роль здесь могли играть успешные практики, которые развивали в форме очевидных для крестьян достижений в коммунах и артелях.

Коммуна «Ира» возникала как под влиянием революционного энтузиазма, так и прагматических шагов советского правительства и реэмигрантов. Последние согласились на Родине развивать экономику и, при этом, продемонстрировать жителям деревни преимущества коллективных форм ведения сельского хозяйства, применения современных технологий обработки почв и т. д. Коммунарам удалось достичь определенных результатов как в хозяйственной сфере, так и в демонстрации социокультурных новаций, подтвердив статус «образцовой коммуны».

Коллективное хозяйство участвовало в организации кооперативных товариществ, в деятельности комитетов взаимопомощи и сельских советов, предоставляла в пользование крестьянам сельскохозяйственный инвентарь, организовало плодовый питомник для распространения посадочного материала

[32] ГАТО. Ф. Р-5065. Оп. 1. Д. 3. С. 26.
[33] ГАСПИТО. Ф. П-931. Оп. 1. Д. 6а. Л. 34.
[34] Там же. Л. 34об.

среди населения, организовало пункты по ликвидации безграмотности населения, проводило беседы с крестьянами по агрономическим вопросам сельского хозяйства, выдавало беднейшим слоям деревни хлеба и т. д.

Важнейшим признаком укрепления хозяйственных и социальных связей коммунаров с крестьянским окружением стали их письма, отзывы, просьбы, которые нашли отражение в данном исследовании. Но при этом нужно отметить (и это признавали сами коммунары), что только часть местных жителей стремились к такому взаимодействию. При этом особое место в популяризации коммунарами колхозного движения и советских ценностей уделялось молодежи.

Несмотря на то, что анализ был проведен с привлечением первичных источников только о деятельности коммуны «Ира» (имени В.И. Ленина) Тамбовской губернии, эти выводы могут быть применимы и к ряду других подобных коллективных хозяйств Центральной России, где ведущую роль в изучаемый период играли общинные традиции.

Список источников

1. *Берлявский Л.Г., Бондарев В.А.* Иммигрантские коммуны в Советской России (СССР) 1920–1930-х годов: организация, функционирование, взаимоотношения с властью // Новая и новейшая история. 2021. № 6. С. 65-79. https://doi.org/10.31857/S013038640017182-8, https://elibrary.ru/qdxekx
2. *Гончарова И.В., Чувардин Г.С.* Коммуны Центрального Черноземья – от «военного коммунизма» до коллективизации: замысел и реализация // Крестьяноведение. 2018. Т. 3. № 4. С. 105-122. https://elibrary.ru/ysuihb
3. *Супоницкая И.М.* Американизация советской России в 1920–1930-е гг. // Вопросы истории. 2013. № 9. С. 46-59.
4. *Данилова Е.Н.* Установка на создание образцовых хозяйств в доколхозной деревне и эксперименты по ее реализации // Экономическая история: ежегодник. 2010. С. 298-316. https://elibrary.ru/ygdqcn
5. *Выгузов А.А., Николашин В.П.* Модели и формы аграрного производства и экономические преобразования российской деревни (XVI – первая треть XX века) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 462-471. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-462-471, https://elibrary.ru/bohcvz
6. *Николашин В.П., Стрекалова Н.В.* Об особенностях изучения деятельности коллективных хозяйств в годы нэпа на примере Тамбовской губернии. 1920-е гг. // Вестник архивиста. 2023. № 4. С. 1173-1184. https://doi.org/10.28995/2073-0101-2023-4-1173-1184, https://elibrary.ru/hcymyo

References

1. Berlyavsky L.G., Bondarev V.A. (2021). Immigrant communes in Soviet Russia (USSR) of the 1920s–1930s: organization, functioning, relations with the authorities. *Novaya i noveishaya istoriya = Modern and Contemporary History*, no. 6, pp. 65-79. (In Russ.) https://doi.org/10.31857/S013038640017182-8, https://elibrary.ru/qdxekx
2. Goncharova I.V., Chuvardin G.S. (2018). Communes of the central black earth region from “war communism” to collectivization: design and implementation. *Krest’yanovedenie = Russian Peasant Studies*, vol. 3, no. 4, pp. 105-122. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-462-471, https://elibrary.ru/ysuihb
3. Suponitskaya I.M. (2013). Amerikanizatsiya sovetskoi Rossii v 1920–1930-e gg. *Voprosy Istorii*, no. 9, pp. 46-59. (In Russ.)
4. Danilova E.N. (2010). Guideline for the creation of model farms in pre-collective farm village and experiments for its implementation. *Ehkonomicheskaya istoriya: ezhegodnik = Economic History: A Yearbook*, pp. 298-316. (In Russ.) https://elibrary.ru/ygdqcn
5. Vyguzov A.A., Nikolashin V.P. (2023). Models and forms of agricultural production and economic transformations of the Russian countryside (16th – first third of the 20th century). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 462-471. (In Russ.) https://elibrary.ru/bohcvz

6. Nikolashin V.P., Strekalova N.V. (2023). On peculiarities of studying the collective farms activities in the days of the NEP on the example of the Tambov Gubernia: the 1920s. *Vestnik arkhivista = Herald of an Archivist*, no. 4, pp. 1173-1184. (In Russ.) https://doi.org/10.28995/2073-0101-2023-4-1173-1184, https://elibrary.ru/hcymyo

Информация об авторах

Николашин Вадим Павлович, доктор исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-3595-8556
nikolashin.vadim@yandex.ru

Рубан Наталья Борисовна, главный архивист отдела использования и публикации документов, Государственный архив Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0005-7341-2318
rubannb@mail.ru

Юхачев Сергей Петрович, доктор экономических наук, профессор, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-6603-9237
uhachov@gmail.com

Поступила в редакцию 18.07.2024
Получена после доработки 06.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Vadim P. Nikolashin, Dr. Sci. (History), Associate Professor of the History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-3595-8556
nikolashin.vadim@yandex.ru

Natalia B. Ruban, Chief archivist of the Use and Publication of Documents Department, State Archives of Tambov Region, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0009-0005-7341-2318
rubannb@mail.ru

Sergey P. Yukhachev, Dr. Sci. (Economics), Professor, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-6603-9237
uhachov@gmail.com

Received 18.07.2024
Revised 06.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 930
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1482-1495

Современные подходы к изучению коллективизации в контексте модернизационных теорий

Ирина Валентиновна Гончарова[1] *, **Герман Сергеевич Чувардин**[2]
[1]ФГБОУ ВО «Государственный университет управления»
109542, Российская Федерация, г. Москва, Рязанский просп., 99
[2]ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»
302026, Российская Федерация, г. Орел, ул. Комсомольская, 95
*Адрес для переписки: 79208195393@yandex.ru

Актуальность. Ключевой темой в истории России является аграрный вопрос, в центре которого в XX столетии находится коллективизация. В конце XX – первой четверти XXI века вопрос трансформации аграрной сферы стал центром общественного и научного дискурса после введения в научный оборот новых исторических источников. Цель исследования – анализ и систематизация современных исследовательских подходов к изучению процесса коллективизации в Советском Союзе в конце 1920-х – 1930-х гг. в контексте процессов модернизации.
Материалы и методы. Использован междисциплинарный методологический подход: проанализированы работы историков, социологов и культурологов по проблемам коллективизации и модернизации. В изучении историографии применялись методы – сравнительный и структурного анализа.
Результаты исследования. Изучены публикации историков с конца 1980-х до 2020-х гг. о «великом переломе» в жизни российской деревни. На основе комплексного подхода к проблеме коллективизации акцентировано внимание на многогранности и взаимосвязях различных научных взглядов; показано, что коллективизация – это не только локальный исторический феномен, но и часть более широкого, глобального процесса модернизации России.
Выводы. Аграрный вопрос в российской истории и историографии – многогранная тема, важная для понимания экономических, социальных и культурных процессов России. В постперестроечный период оценки «Великого перелома» изменились: сначала он осуждался, но позже стали признавать объективные причины создания колхозной системы. В новейшей историографии исследователи начали рассматривать коллективизацию в контексте модернизации России, подчеркивая преемственность дореволюционного и послереволюционного периодов.

Ключевые слова: крестьянство, коллективизация, историография, деревня, модернизация, советская власть, аграрный вопрос

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Гончарова И.В. – концепция исследования, обработка и редактирование материала, написание части текста статьи. Чувардин Г.С. – изучение исторических источников по проблематике, написание части текста статьи.

© Гончарова И.В., Чувардин Г.С., 2024

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Гончарова И.В., Чувардин Г.С.* Современные подходы к изучению коллективизации в контексте модернизационных теорий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1482-1495. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1482-1495

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1482-1495

Modern approaches to the study of collectivization in the context of modernization theories

Irina V. Goncharova[1]*, German S. Chuvardin[2]
[1]The State University of Management
99 Ryazansky Ave., Moscow, 109542, Russian Federation
[2]Orel State University named after I.S. Turgenev
95, Komsomolskaya St., Orel, 302026, Russian Federation
*Corresponding author: 79208195393@yandex.ru

Importance. The key issue in Russia's history has always been the agrarian question, which took the form of the collectivization of peasant agriculture in the 1930s. Late in the 20th and the first quarter of the 21st centuries, when a lot of new archive sources were involved in open circulation, the issue of transforming agrarian relations became the core of public and scholarly discourse. The purpose of the study is to analyse and systematise modern research approaches to the study of the collectivization process in the Soviet Union in the late 1920s–1930s in the context of modernization processes.
Materials and Methods. An interdisciplinary methodological approach is used in the research: the works of historians, sociologists, and cultural scientists on the problems of collectivization and modernization are analyzed. Methods of comparative and structural analysis are used in the study of historiography.
Results and Discussion. The publications of historians from the late 1980s to the 2020s devoted to "the great break" in the life of the Russian village are studied. Based on a comprehensive approach to the problem of collectivization, the versatility and interrelationships of various scientific views are highlighted; the research demonstrates that collectivization is not merely a local historical phenomenon but is a part of a broader, global process of modernization of Russia.
Conclusion. The agrarian issue of Russian history and historiography is a multifaceted topic essential for understanding the economic, social, and cultural processes of Russia. In the post-Perestroika period, "the great break" has been re-evaluated. At first, it was heavily criticised, but later the objective reasons for the creation of the collective farm system were recognised. In modern historiography, collectivization is considered in the context of modernization of Russia, emphasizing the continuity of the pre-revolutionary and post-revolutionary periods.

Keywords: peasantry, collectivization, historiography, village, modernization, Soviet government, the agrarian question

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

Authors' contribution: Goncharova I.V. – study conception, material processing and editing, part of manuscript text drafting. Chuvardin G.S. – study of historical sources on the subject, part of manuscript text drafting.

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

For citation: Goncharova, I.V., & Chuvardin, G.S. (2024). Modern approaches to the study of collectivization in the context of modernization theories. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series*: *Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1482-1495. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1482-1495

АКТУАЛЬНОСТЬ

Аграрный вопрос представляет собой ключевую тему как в истории России, так и в ее историографии. В конце XX – первой четверти XXI века он претерпел значительные изменения, став важнейшим аспектом социально-экономического и политического развития, а также центром общественного дискурса.

В XX веке аграрный вопрос снова вышел на передний план, особенно в контексте коллективизации 1930-х гг. Эта тема привлекала внимание как советских, так и зарубежных исследователей. Коллективизация как один из ключевых процессов советской аграрной политики в 1920-е – 1930-е гг. продолжает оставаться объектом интенсивного и многогранного научного исследования. В центре внимания современных историков находятся не только экономические и политические аспекты этой кампании, но и ее социальные, культурные и психологические последствия для советского общества. Такие исследовательские интересы требуют применения междисциплинарных методологических подходов, что ведет к глубокому пониманию коллективизации в контексте процессов модернизации.

Модернизационные теории, первоначально разработанные в рамках социологии и экономической истории, предлагают богатый арсенал аналитических инструментов для изучения коллективизации. Восприятие коллективизации как части глобального процесса модернизации позволяет осветить взаимосвязи между технологическим прогрессом, институциональными изменениями и социальными трансформациями. Современные подходы к изучению данной проблематики включают и такой, как сравнение советского опыта с практикой аграрной модернизации других стран, что способствует выявлению общих и частных черт этого явления.

Анализ ключевых исследований, посвященных коллективизации, позволяет выявить методологическое разнообразие и аналитические рамки, которые используются учеными для изучения этого сложного и многослойного процесса. Особое внимание уделяется взаимодействию государственной системы и аграрного сообщества, динамике сопротивления и компромисса, а также долгосрочным последствиям коллективизации для развития советского общества. Целью исследования является анализ и систематизация современных исследовательских подходов к изучению процесса коллективизации в Советском Союзе (конец 1920-х – 1930-е гг.) в контексте процессов модернизации.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Оценивается современный методологический инструментарий, используемый в исследованиях коллективизации, и анализируется, как изменились исторические интерпретации процесса коллективизации в последние десятилетия в свете новых источников и теоретических подходов. Для этого изучаются публикации историков с конца 1980-х по настоящий момент о «великом переломе» в жизни российской деревни. В работе используется междисциплинарный методологический подход: анализируются работы из смежных отраслей научного знания, касающиеся темы коллективизации и модернизации как в рамках российской, так и международной историографии. Для сравнительного анализа оценки коллективизации на разных этапах развития исторического знания использовался сравнительный метод. Метод структурного анализа применялся для понимания взаимодействия социальных,

экономических и политических факторов, влияющих на социалистическую трансформацию российской деревни и ее последствия в рамках теорий модернизации.

Эти материалы и методы предоставляют основательную базу для глубокого исследования процессов коллективизации в контексте модернизации, позволяя не только понять исторические реалии, но и оценить их влияние на современное общество.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Новый импульс аграрным исследованиям придал «архивный бум» на излете перестройки, введение в научный оборот новых рассекреченных документов, которые способствовали изменению научной картины коллективизации как аграрной революции XX века.

Реакцией исследовательского сообщества стала проблема поиска альтернатив сталинской коллективизации. Историки ретроспективно анализировали возможности сохранения или «переформирования» новой экономической политики [1; 2]. Крупный советский историк-аграрник В.П. Данилов, специалист по социально-экономической истории советской деревни в постперестроечный период историографии, обращается к ленинскому кооперативному плану как варианту переформатирования нэпа и обращает внимание на бухаринскую альтернативу [3]. Он выдвинул концепцию поступательного развития крестьянского хозяйства на базе нэпа.

Несмотря на то, что до начала 1990-х гг. историки анализировали коллективизацию в рамках социалистического выбора, они уже тогда рефлексировали по поводу социальных и экономических последствий социалистических преобразований деревни [4].

Начинается изучение процесса раскулачивания как составляющей процесса раскрестьянивания [5]. От общих проблем коллективизации исследователи обращаются к ее отдельным аспектам, в том числе к региональным особенностям проведения [6–8].

В постсоветской историографии не только переосмысливаются процессы аграрной истории, но и вырабатываются новые методологические подходы. Интерес исследователей в начале XXI века к данной проблематике был вызван публикацией сборников исторических документов из ранее засекреченных фондов, таких как «Как ломали нэп», «Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939», «Советская деревня глазами ВЧК–ОГПУ–НКВД. 1918–1939»[1], «Совершенно секретно»: Лубянка – Сталину о положении в стране (1922–1934 гг.) и др. [9–11].

Введение в научный оборот огромного количества документов как центральных, так и местных архивов обнаружило несоответствие многих устоявшихся исторических концепций исторической реальности. Сформировалась потребность в обобщающих работах[2], которые охватывают весь массив опубликованных документов без преувеличений и умолчаний [12; 13].

Архивная революция привела к более глубокому и всестороннему анализу событий, произошедших на рубеже 1930-х гг. [14]. В начале 1990-х гг. в научном сообществе коллективизация трактовалась как масштабная акция, направленная на уничтожение крестьянства и инициированная Сталиным. Через 10 лет в историографии наблюдается рост интереса к объективным и субъективным факторам создания колхозной системы [15]. В этом контексте стоит упомянуть концепцию «аграрного перехода» Г.Е. Корнилова [16] и дискуссионную теорию капитализации, разработанную М.А. Безниным и

[1] Как ломали нэп. Стенограмма пленумов ЦК ВКП(б). 1928–1929: в 5 т. М., 2000; Советская деревня глазами ВЧК–ОГПУ–НКВД. 1918–1939. Документы и материалы: в 4 т. М., 2000; Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939. Документы и материалы: в 5 т. Т. 1. Май 1927 – ноябрь 1929 / под ред. В. Данилова, Р. Маннинг, Л. Виолы. М., 1999.

[2] *Бабашкин В.В.* История России. Крестьянская революция 1902–1935 гг.: закономерности и особенности отечественной модернизации. СПб.: Лань, 2024. 204 с.

Т.М. Димони [17]. Исследователи считают коллективизацию необходимым этапом в развития аграрной структуры России, несмотря на различное понимание сути данного феномена.

Одним из ключевых направлений в историографии стало изучение аграрной истории России в более широком историческом контексте. Анализ процессов реформирования аграрного сектора в России первой половины XX века приводит исследователей к необходимости осмысления проблемы модернизации.

Понятие «модернизация» в современном научном дискурсе многоаспектно и междисциплинарно, оно находится на стыке истории, социологии, политологии, политической экономии и культурологии. Социолог А.Г. Вишневский ввел в научный оборот концепцию консервативной модернизации [18]. Идентифицируя ее как «консервативную» и «инструментальную», он подчеркивает два главных аспекта: опора на имеющиеся устои («консервативная») и зависимость от научно-технологических зарубежных решений («инструментальная») [19].

В.А. Бондарев отмечает фрагментарный характер советской модернизации. Она повысила образовательный и культурный уровни населения, ускорила социальную мобильность и внедрение технических новаций. Однако эти модернизационные преобразования были неполными и непоследовательными. Ученый считает коллективизацию («социалистическое переустройство деревни») ярким выражением фрагментарной модернизации [20].

Н.Л. Рогалина рассматривает коллективизацию в контексте аграрных преобразований двадцатого столетия как этатизацию и системную реформу, суть которой заключалась в перераспределения (редистрибуции) того, что было создано фактически бесплатным трудом колхозников [21].

Ю.А. Васильев разделяет понятия «сталинская модернизация» и «советская модернизация». Советскую модернизацию он считает более глубокой, продолжительной и весьма противоречивой. Например, борьба с пережитками прошлого шла на фоне реконструкции элементов традиционного общества [22].

Вывод о том, что для закрепления политических и экономических преобразований необходимо изменение системы ценностей и повседневной жизни крестьянства, положен в основу концепции социокультурной модернизации. В ней обосновывается связь между процессами модернизации и формированием новой культурной среды, необходимой для поддержания современных социальных практик [23].

Рассмотрение коллективизации в контексте культурной революции позволяет анализировать деформацию моделей поведения и особенности формирования образа будущего в крестьянской среде, а также специфику антирелигиозной кампании. «Социокультурное измерение» социалистического преобразования деревни позволяет глубже изучить сложные отношения власти и сельского социума, например, конструирование «кулачества», фаворитизацию бедноты, внедрение индустриальных принципов организации труда и т. д.

В научном поле исследования коллективизации концепция социокультурной модернизации перекликается с институциональным подходом. Его сторонники рассматривают институты как систему устоявшихся в обществе формальных и неформальных норм, структурирующих политические, экономические и социальные взаимодействия. В контексте данного исследования целесообразно использовать следующее определение: «Социальные нормы выступают в качестве обусловленного социальной практикой социокультурного инструмента регулирования отношений в конкретно-исторических условиях жизни общества» [24, с. 58]. Исследователи считают, что нормы формируются в культуре, а институт выступает как «норма, реализуемая в повседневной практике, постоянно повторяющаяся, стабильная и относительно устойчивая в рамках общественных отношений, которые регулируются соответствующим социальным институтом». Таким

образом, «институт – это своего рода институционализированная культурная норма» [25, с. 6].

Согласно данному подходу, реформирование закономерно начинается именно с институциональной среды [26–28]. Реформа приверженцами институционального подхода позиционируется как «целенаправленное изменение институтов, предполагающее присутствие в экономической системе агентов, которые разрабатывают и реализуют план трансформации» [29, с. 7]. Исходя из данного определения, коллективизация выступает системной реформой, в которой партийные работники выступают агентами трансформации экономической системы.

Институциональную теорию коллективизации дополняет региональный подход, который учитывает многообразие сельских территорий России, определявшее местную специфику проведения государственных кампаний. Обращение исследовательского внимания к региональным особенностям способствовало появлению эндогенной теории развития, которая изучает способность местных сообществ адаптироваться к общегосударственным изменениям, приспосабливая их под себя [30].

Модернизационные теории вызывают полемику среди исследователей. По мнению В.П. Попова, называющего коллективизацию «запланированной трагедией», «до сих пор отсутствует концепция, объясняющая феномен коллективизации, а преобладающие в науке подходы, рассматривающие ее через призму модернизационного подхода, также не объясняют ни хода, ни результатов, ни последствий коллективизации» [31, с. 67]. Исследователь считает, что это препятствует научному осмыслению аграрной истории России: «Определение коллективизации как модернизационного процесса… противоречит тому очевидному факту, что с точки зрения социального развития села это был не скачок вперед, а падение в пропасть, из которой крестьянству так и не удалось выбраться» [31, с. 67].

Вместе с тем разные подходы, представленные в рамках теории модернизации, не находятся в противоречии, а наоборот, дополняют друг друга. Концепция фрагментарной модернизации не отрицает важность консервативных элементов и зависимости от традиционных ресурсов. Признание культурно-идеологического контекста как одного из ключевых аспектов фрагментарной модернизации вполне соответствует теории социокультурной модернизации. Социокультурная модернизация вписывается в контекст институционального подхода. Это важно для осмысления «великого перелома» как глубокой комплексной трансформации как производственных отношений, так и самого крестьянства.

Выдающийся современный российский исследователь В.В. Кондрашин, осмысливая особенности дискурса коллективизации, считает, что она «не может рассматриваться вне проблемы общей индустриальной модернизации России, хронологические рамки которой выходят далеко за пределы «сталинского периода» [32]. Он предлагает изучать феномен коллективизации в контексте российской модернизации, «в неразрывной связи хода аграрных реформ в дореволюционной и советской России с задачами и индустриализации, а также в контексте всех судьбоносных событий политической истории страны» [32]. Историк подчеркивает роль объективных факторов развития аграрного сектора в направлении создания крупного сельскохозяйственного производства таких, например, как природно-географические условия. Коллективизация как процесс создания крупного коллективного хозяйства – закономерное явление, она есть «прямой продукт индустриальной модернизации страны». Колхозный строй решил важные государственные задачи. В первую очередь, была создана модель аграрной экономики, приспособленная для военного времени, что в дальнейшем подтвердила Великая Отечественная война. Но со своей главной задачей – продовольственное обеспечение – коллективизация не справилась, более того, она повлияла на менталь-

тет бывших крестьян, демотивировав их отношение к земледельческому труду. Вывод В.В. Кондрашина о том, что «раскрестьянивание» деревни привело к «окрестьянивнию» городов свидетельствует о том, что исследователь выходит на проблему новейшей социальной истории России, анализирует глубинные проблемы взаимоотношения колхозников и власти в постперестроечный период [33].

Отличительной особенностью современного этапа социогуманитарного знания в изучении крупных трансформаций общественной и экономической, помимо междисциплинарности, является комплексность [34]. Для исследователей конца 1980–1990 гг. характерно восприятие коллективизации как резкого поворота от нэпа, разрыва социально-экономической линии партии 1920-х гг.

И.С. Кузнецов считает важнейшей чертой современной историографии «великого перелома» некий «методологический плюрализм, отсутствие «единственно верной» или общепринятой концепции «коллективизации» [35, с. 177]. По мнению исследователя, оценки аграрных событий российской истории претерпели значительные изменения от «величайшей трагедии российского крестьянства, порожденной тоталитаризмом» – в постперестроечный период, до рассматривающих «советский строй» как исторически закономерный, прогрессивный, обусловленный цивилизационной спецификой России» [35, с. 178].

В научном дискурсе аграрной проблематики первой четверти XXI века изучается преемственность социально-экономических и культурных институтов, базирующаяся на соотношении формальных и неформальных практик в крестьянской среде [36]. Одним из трендов историографии коллективизации является региональное изучение ее отдельных аспектов, например, изучение сопротивления крестьянства в Центрально-Черноземной области В.Б. Безгиным и В.П. Николашиным [37].

В современном исследовательском поле акцентируется внимание на комплексном подходе, аграрный вопрос рассматривается не только как экономический, но и как социальный и культурный феномен. Множество исследований фокусируется на роли крестьянской культуры, традиций и идентичности в контексте изменений, произошедших в аграрной системе [38].

В качестве примера можно привести учебное пособие В.В. Бабашкина, опубликованное в 2024 г., автор которого, следуя сложившимся историографическим трендам, стремится к комплексному освещению крестьянской проблематики, делая следующий шаг в научном обобщении. Уже в самом названии этого издания содержится некий вызов по отношению к устоявшимся хронологическим рамкам: «Крестьянская революция в России 1902–1935 гг.: закономерности и особенности отечественной модернизации». Исследователь рассматривает крестьянскую революцию как сложный волнообразный процесс, который начинается в 1902 г. «в Полтавской и Харьковской губерниях и цепной реакцией переходит практически на всю территорию гигантской империи». Следующими вехами «социальной бури» выступают традиционные революционные события 1905–1907 и 1917 гг. Далее следует не менее бурный и напряженный «с точки зрения борьбы крестьян с властью за землю и за право хозяйствовать на ней по собственному разумению» 1921 г., ознаменовавший начало нэпа. Фактически это – попытка популяризации того теоретического подхода к рассмотрению революционных событий приблизительно первой трети XX века, который был заявлен в монографии, изданной в 2011 г. [13].

По мнению В.В. Бабашкина, 1922 г. является завершением первого большого, двадцатилетнего этапа российской революции и одновременно началом второго этапа. Второй этап крестьянской революции был обусловлен процессом модернизации, характер которой в огромной мере определялся тем, что можно обозначить как «крестьянственность» страны, а также всей логикой предшествующих эволюционных и революционных процессов в сфере внутриобщинных отношений и отношений крестьян с внешним

для общины миром. Для раскрытия этой логики автор использует концепцию циклической мобильности российского крестьянства. Как вариант модернизации аграрно-крестьянского общества исследователь рассматривает коллективизацию – центральное, с его точки зрения, событие XX столетия в российской истории. Однако и в данном аспекте мы видим авторский подход, не ограничивающий коллективизацию 1930–1932 гг., на которые пришелся основной этап натиска большевиков на деревню. Автор анализирует сложную систему противостояния крестьянства и государства до 1935 г., когда появился Примерный устав сельскохозяйственной артели и, таким образом, были «обозначены условия компромисса в отношениях между крестьянством и государственной властью» [12, с. 68].

Таким образом, в работе представлена и научно обоснована авторская концепция «крестьянской революции». Она представляет собой новый методологический подход к изучению аграрного вопроса в отечественной историографии. В.В. Бабашкин считает себя последователем научной школы английского специалиста по аграрной и политической истории России в XX веке Теодора Шанина, впервые в исторической науке поставившего вопрос о крестьянской революции в России [39]. Но Т. Шанин, опубликовав в середине 1980-х гг. на английском языке двухтомную монографию «Россия на рубеже веков», первоначально придерживался достаточно традиционной хронологии революции в нашей стране: 1905–1907 гг.[3] Однако материалы второго тома явно потребовали от исследователя выхода за эти временные рамки: в России революционные события развиваются как-то непривычно для алгоритмов западного мышления в парадигмах теории прогресса, непохоже на то, как по идее должна происходить революция в классическом понимании этого историко-философского термина. Все это отразило даже название второго тома монографии Т. Шанина «Революция как момент истины: природа российской непохожести» (“*The Roots of Otherness*”). Поэтому реальное содержание глав и параграфов этой книги существенно вырывается за рамки заявленной в названии хронологии.

Трудно переоценить значение для развития российской исторической науки того факта, что в 1990-е гг. Т. Шанин становится вместе со своим русским коллегой и другом В.П. Даниловым организатором и руководителем научного проекта «Крестьянская революция в России 1902–1922 гг.». В рамках этого проекта осуществляется перевод на русский язык ряда наиболее значительных исследований английского историка (или, как он сам себя по-русски позиционировал, исторического социолога). В частности, выходит монография о крестьянской революции в России «Революция как момент истины: Россия 1905–1907 – 1917–1922 гг.» [39].

При работе над подготовкой этой книги к изданию обнаруживается ряд смысловых совпадений с тем, что писали и продолжают писать некоторые российские историки – прежде всего, историки-аграрники – о бурных революционных событиях той поры. При этом на протяжении всех 1990-х гг. продолжает свою регулярную деятельность теоретический семинар «Современные концепции аграрного развития», научное руководство которым осуществляют Т. Шанин с В.П. Даниловым. На его заседаниях велись острые дискуссии и о характере тех исторических событий, которые с полным правом могли бы быть отнесены к крестьянской революции в нашей стране, и о периодизации этой революции. Постоянным участником этого семинара был В.В. Бабашкин, подготовив к научному изданию материалы всех его заседаний.

Исследователь вступает в полемику с другими исследователями, не соглашаясь с тем, что начало нэповской поры ознаменовало завершение крестьянской революции в России. Напротив, он пытается обосновать, что те условия, в которых оказалась крестьянская община в нашей стране в годы нэпа, с неизбежностью подготовили необходимые

[3] *Shanin T.* Russia is a “developing society”: in 2 vols. Vol. 1. The Roots of Otherness: Russia’s Turn of Century. New Haven: Yale University Press, 1986. 292 p.

предпосылки экономического, политического, идеологического и даже социально-психологического характера для революционного перехода векового общинного уклада в сельскохозяйственном производстве нашей страны в колхозно-совхозный строй.

В.В. Бабашкин показывает эволюцию исследовательских подходов и суть общественно-политических споров вокруг крестьянства как важнейший фактор эволюции современной российской действительности в идейно-культурной сфере нашего общественного бытия. Аграрный подход к анализу российских революционных событий как ключевой вопрос истории и очень болезненный в социальном плане вопрос российской, равно как и зарубежной, историографии (не случайно за коллективизацию многие историки обозначали словосочетанием «трагедия российской деревни») вызывает в исследовательской среде ожесточенные споры разных научных школ. Главная линия противостояния, по мнению автора, проходит между «научно-коммунистической схемой» как господствующей в идеологическом пространстве советской исторической науки и современной либерально-рыночной схемой российской истории XX века, претендующей на роль новой государственной идеологии, согласно которой до 1917 г. наша страна естественным образом развивалась в правильном западном направлении, а затем это развитие было искусственно прервано большевиками во главе с Лениным. При этом, либерально-рыночная конструкция (равно как и ее предшественница) неадекватно отражает историческую действительность: «по-прежнему приходится утаивать и затушевывать огромное количество исторических фактов, приписывать большинству населения России – крестьянству – ментальные свойства, на самом деле для него не характерные, как, например, стремление к ведению индивидуального частного хозяйства товарно-рыночной ориентации, фермерского типа» [12; 13].

Однако для ученого важно не противопоставить схемы, а, напротив, подчеркнуть их идейно-теоретическое единство, как это делал в своих исследованиях Т. Шанин. В.В. Бабашкин ищет варианты не противостояния, а взаимодополнения и взаимообогащения либерального и коммунистического подходов, «допуская взаимоотрицание лишь в той мере, в какой разные стороны изучаемой действительности отрицают друг друга» [12; 13].

Следующим важным моментом исследования является обобщенный ретроспективный взгляд на российское крестьянство без традиционного противопоставления на историю до и после 1917 г. Историк называет эту грань «ребром жесткости государственной идеологии», без которой «разваливается логическая схема нашей истории, и последняя предстает во всей своей сложности, непостижимости и многообразии» [12].

На место данного идеологического клише В.В. Бабашкин предлагает авторскую схему для обобщения и интерпретации важнейших событий отечественной истории на протяжении первой трети XX века. «Главное в этой схеме – акцент на то, что такое крестьянство как таковое и российское крестьянство эпохи модернизации как громадное большинство населения страны» [12]. При этом крестьянство предстает как актор революции и социальная общность, для изучения которой исследователь предлагает с особым вниманием учитывать особенности менталитета, экономического и политического поведения, а также динамику демографической ситуации в российской деревне.

Благодаря такому методологическому подходу к изучению крестьянства появляется возможность изменить представление «о фатальном разломе, связанном с приходом к власти большевиков, и перенести основное внимание с того, что разделяет разные этапы исторического пути России в XX века, на то, что их объединяет» [12; 13]. Поиск преемственности аграрного развития до и после 1930 г. является одним из ключевых трендов современной историографии коллективизации.

ВЫВОДЫ

Аграрный вопрос в российской истории и историографии является многослойной и многогранной темой. Он нуждается в исследовании для понимания не только экономических изменений, но и социальных и культурных процессов, которые сформировали Россию как государство.

Оценки сущности и последствий «Великого перелома» подверглись кардинальным изменениям в постперестроечный период. Огромную роль в этом сыграл ввод в научный оборот новый исторический источников. Но с конца 1980-х до начала 2020-х гг. историографические позиции значительно эволюционировали. От первоначального резко осуждающего тона в отношении агарной трансформации в конце, признания ошибки и трагедии власти, к выявлению объективных факторов создания колхозной системы как этапа развития аграрной структуры России. Эта более спокойная и эмоционально отстраненная исследовательская позиция привела к изучению коллективизации в широком историческом контексте. В начале 2000-х гг. исследователи рассматривали коллективизацию как аспект советской модернизации, для новейших исследований характерно стремление рассматривать эту политику как часть политики модернизации России, подчеркивая преемственность дореволюционного и послереволюционного периодов.

Современные подходы к изучению коллективизации в контексте модернизационных теорий предлагают глубокое понимание в политико-экономических процессах, проходивших в Советском Союзе. Исследования показывают, что коллективизация, несмотря на множественные негативные последствия, включая репрессии и разрушение традиционных аграрных укладов, также была частью более широкого процесса индустриализации и модернизации национальной экономики.

Анализируя динамику коллективизации через призму модернизационных теорий, становится очевидным, что этот процесс способствовал радикальной трансформации сельского хозяйства и всего социально-экономического устройства страны. Некоторые исследователи подчеркивают позитивные аспекты, такие как технологическое обновление и организационные изменения, которые потенциально способствовали экономическому росту в долгосрочной перспективе. Другие же акцентируют внимание на принудительном характере и человеческих жертвах, что вызывает важные вопросы о цене таких преобразований.

Современные методы исследования, включая междисциплинарные подходы и использование различных источников данных, позволяют более объективно и многопланово оценить коллективизацию. Они способствуют не только реконструкции исторических фактов, но и пониманию механизмов и последствий процессов модернизации для различных слоев населения.

Изучение коллективизации через модернизационные теории помогает более глубоко понять сложные трансформационные процессы, происходившие в СССР в первой половине XX века, и может служить важным уроком для анализа современных модернизационных процессов. Исследования в этой области продолжают оставаться актуальными, поскольку они не только позволяют переоценить исторический опыт, но и дают ключи к пониманию современных социальных и экономических вызовов в глобальном контексте.

Список источников

1. *Ханин Г.И.* Почему и когда погиб НЭП // ЭКО. 1989. № 10 (184). С. 66-83. https://elibrary.ru/tkrcuv
2. *Кабанов В.В.* Пути и бездорожье аграрного развития России в XX веке // Вопросы истории. 1993. № 2. С. 34-46.
3. *Данилов В.П.* История крестьянства России в XX веке: избр. тр.: в 2 ч. М.: РОССПЭН, 2011. Ч. 2. 863 с.

4. *Гордон Л.А., Клопов Э.В.* Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30–40-е годы. М.: Политиздат, 1989. 318 с.
5. *Зеленин И.Е.* Осуществление политики «ликвидации кулачества как класса» (осень 1930–1932 гг.) // История СССР. 1990. № 6. С. 31-49.
6. *Зеленин И.Е.* О некоторых «белых пятнах» завершающего этапа сплошной коллективизации // История СССР. 1989. № 2. С. 3-19.
7. *Бадаев И.Д.* Некоторые аспекты коллективизации сельского хозяйства Северо-востока (1929–1937 гг.) // Краеведческие записки. № 17. Магадан, 1991. С. 3-13.
8. *Ильиных В.А.* Коллективизация Сибирской деревни (историография проблемы) // Проблемы аграрного и демографического развития Сибири в XX – начале XXI в.: материалы Всерос. науч. конф. Новосибирск, 2009. С. 51-54. https://elibrary.ru/ubbmtl
9. *Вербицкая О.М.* Формирование колхозной экономики по мобилизационному типу (1930-е гг.) // Историко-экономические исследования. 2011. Т. 12. № 1. С. 47-69. https://elibrary.ru/qikfzf
10. *Кедров Н.Г.* Российская историография коллективизации крестьянства: проблемы изучения // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. 2017. № 1. С. 12-16. https://elibrary.ru/xxauoj
11. *Кедров Н.Г.* Несостоявшаяся революция С.И. Савельева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2019. Т. 19. № 2. С. 165-171. https://doi.org/10.18500/1819-4907-2019-19-2-165-171
12. *Бабашкин В.В.* 1930-е годы как время складывания основной модели взаимоотношений между народом и властью в советский период // Проблемы аграрного и демографического развития Сибири в XX – начале XXI в.: материалы Всерос. науч. конф. Новосибирск, 2009. С. 64-67.
13. *Бабашкин В.В.* Россия 1902–1935 годов как аграрное общество: опыт применения концептуальных подходов современного крестьяноведения. Саарбрюкен, 2011. 428 с.
14. *Рогалина Н.Л.* Задачи и уроки изучения российских аграрных реформ XX века // Российская история. 2011. № 4. С. 3-13. https://elibrary.ru/ofxjvr
15. *Ильиных В.А.* Коллективизация деревни: проекты и реальность // Гуманитарные науки в Сибири. 2013. № 5. С. 27-33. https://elibrary.ru/rsyezl
16. *Корнилов Г.Е.* Аграрная модернизация России в XX веке: региональный аспект // Уральский исторический вестник. 2008. № 2 (19). С. 4-14. https://elibrary.ru/mljnft
17. *Безнин М.А., Димони Т.М.* Капитализация в российской деревне 1930–1980-х гг. М.: Кн. дом «Либроком», 2009. 128 с.
18. *Вишневский А.Г.* Серп и рубль. Консервативная модернизация в СССР. М.: ОГИ, 1998. 432 с.
19. *Вишневский А.Г.* Незавершенная демографическая модернизация в России // Spero. 2009. № 10. С. 55-82.
20. *Бондарев В.А.* Фрагментарная модернизация постоктябрьской деревни: История преобразований в сельском хозяйстве и эволюция крестьянства в конце 20-х – начале 50-х годов XX века на примере зерновых районов Дона, Кубани и Ставрополья. Ростов н/Д.: Изд-во Сев.-Кавказ. науч. центра высш. шк., 2005. 580 с. https://elibrary.ru/qpbgsx
21. *Рогалина Н.Л.* Власть и аграрные реформы в России XX века. М.: Энцикл. рос. деревень, 2010. 216 с.
22. *Васильев Ю.А.* Модернизация под красным флагом. М.: Современные тетради, 2006. 343 с. https://elibrary.ru/qoezvj
23. *Астафьева О.Н., Флиер А.Я.* Социокультурная модернизация: формирование новой культурной среды // Культурологический журнал. 2013. № 1 (11). С. 1-15. https://elibrary.ru/racilv
24. *Федорова Н.В.* Проблема нормы и ненормального в социально-гуманитарном знании // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29. № 1 (96). С. 56-62. https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-56-62, https://elibrary.ru/asxgol
25. *Ефимова Т.В.* Социальные институты: опыт культурологического анализа // Культурологический журнал. 2013. № 1 (11). С. 1-13. https://elibrary.ru/racimz
26. *Ахиезер А.С.* Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): в 2 т. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997. Т. 1. 805 с.
27. *Лапин Н.И.* Пути России: социокультурные трансформации. М.: Ин-т философии РАН, 2000. 136 с. https://elibrary.ru/sgugqd

28. *Кирдина-Чэндлер С.Г.* Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России // Социологические исследования. 2002. № 12. С. 23-32. https://elibrary.ru/xmtrpv
29. *Полтерович В.М.* Современное состояние теории экономических реформ // Пространственная экономика. 2008. № 2. С. 6-45. https://elibrary.ru/kvozsl
30. *Нефедова Т.* Пространственные контрасты сельской местности // Отечественные записки. 2012. № 6 (51). С. 21-40. https://elibrary.ru/qivkkt
31. *Попов В.П.* Запланированная трагедия: коллективизация в исторической ретроспективе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2019. № 3 (51). С. 67-80. https://doi.org/10.21685/2072-3024-2019-3-7, https://elibrary.ru/zfixni
32. *Кондрашин В.В.* Влияние коллективизации на судьбы России в XX в. // Российская история. 2018. № 4. С. 3-13. https://doi.org/10.31857/S086956870000126-9, https://elibrary.ru/ylgdox
33. *Кондрашин В.В.* Российская деревня в условиях индустриальной модернизации. М.: Полит. энцикл., 2024. 663 с.
34. «Советское наследство». Отражение прошлого в социальных и экономических практиках современной России / под ред. Л.И. Бородкина, Х. Кесслера, А.К. Соколова. М.: РОССПЭН, 2010. 351 с. https://elibrary.ru/qprajr
35. *Кузнецов И.С.* «Великий перелом» в контексте современной российской и региональной историографии // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2010. Т. 9. № 1. С. 175-182. https://elibrary.ru/kzbulh
36. *Гончарова И.В.* Современные концептуальные подходы в историографии коллективизации // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 1 (64). С. 21-28. https://elibrary.ru/vsmbtd
37. *Безгин В.Б., Николашин В.П.* Политика коллективизации и крестьянское сопротивление (по материалам Козловского округа Центрально-Черноземной области) // Научный диалог. 2019. № 6. С. 243-259. https://doi.org/10.24224/2227-1295-2019-6-243-259, https://elibrary.ru/mtrlay
38. *Фицпатрик Ш.* Сталинские крестьяне. Социальная история Советской России в 30-е годы: деревня / пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2001. 422 с. https://elibrary.ru/qpiyxn
39. *Шанин Т.* Революция как момент истины: Россия 1905–1907 – 1917–1922 гг. / пер. с англ. М.: Весь Мир, 1997. 558 с.

References

1. Khanin G.I. (1989). Why and when the NEPH died. *EHKO = ECO*, no. 10 (184), pp. 66-83. (In Russ.) https://elibrary.ru/tkrcuv
2. Kabanov V.V. (1993). Paths and roadlessness of agrarian development of Russian in the 20th century. *Voprosy istorii*, no. 2, pp. 34-46. (In Russ.)
3. Danilov V.P. (2011). *Russian Peasantry History in the 20th Century: Collected Works: in 2 pts.* Moscow, ROSSPEHN Publ., pt 2, 863 p. (In Russ.)
4. Gordon L.A., Klopov E.V. (1989). *What Was That? Reflections on the Background and Outcome of What Happened to Us in the 30s and 40s.* Moscow, Politizdat Publ., 318 p. (In Russ.)
5. Zelenin I.E. (1990). Implementation of the policy of “liquidation of kulachchestvo as a class” (fall 1930–1932). *Istoriya SSSR*, no. 6, pp. 31-49. (In Russ.)
6. Zelenin I.E. (1989). On some “white spots” of the final stage of total collectivization. *Istoriya SSSR*, no. 2, pp. 3-19. (In Russ.)
7. Badaev I.D. (1991). Some aspects of collectivization of agriculture in the Northeast (1929–1937). *Kraevedcheskie zapiski*, no. 17, pp. 3-13. (In Russ.)
8. Il’inykh V.A. (2009). Collectivization of Siberian village (historiography of the problem). *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii “Problemy agrarnogo i demograficheskogo razvitiya Sibiri v XX – nachale XXI v.“ = Proceedings of All-Russian Scientific Conference “Problems of Agrarian and Demographic Development of Siberia in the 20th – early 21st century”*. Novosibirsk, pp. 51-54. (In Russ.) https://elibrary.ru/ubbmtl
9. Verbitskaya O.M. (2011). Development of the collective farm economy according to the mobilization type (1930s). *Istoriko-ehkonomicheskie issledovaniya = Journal of Economic History & History of Economics*, vol. 12, no. 1, pp. 47-69. (In Russ.) https://elibrary.ru/qikfzf

10. Kedrov N.G. (2017). The Russian historiography on the peasantry collectivization: problems of studying. *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye, obshchestvennye, pedagogicheskie nauki*, no. 1, pp. 12-16. (In Russ.) https://elibrary.ru/xxauoj
11. Kedrov N.G. (2019). Sergey Savelyev's Unfulfilled Revolution. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*, vol. 19, no. 2, pp. 165-171. (In Russ.) https://doi.org/10.18500/1819-4907-2019-19-2-165-171
12. Babashkin V.V. (2009). The 1930s as the time of formation of the basic model of relations between the people and the authorities in the Soviet period. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii"Problemy agrarnogo i demograficheskogo razvitiya Sibiri v XX – nachale XXI v." = Proceedings of All-Russian Scientific Conference "Problems of Agrarian and Demographic development of Siberia in the 20th and the beginning of 21st century".* Novosibirsk, pp. 64-67. (In Russ.)
13. Babashkin V.V. (2011). *Russia 1902–1935 as an agrarian society: the experience of applying conceptual approaches of modern peasant studies*. Saarbryuken, 428 p. (In Russ.)
14. Rogalina N.L. (2011). The tasks and lessons of studying Russian agrarian reforms of the twentieth century. *Rossiiskaya istoriya = Russian History*, no. 4, pp. 3-13. (In Russ.) https://elibrary.ru/ofxjvr
15. Il'inykh V.A. (2013). Collectivization of the village: projects and realities. *Gumanitarnye nauki v Sibiri = Humanitarian Sciences in Siberia*, no. 5, pp. 27-33. (In Russ.) https://elibrary.ru/rsyezl
16. Kornilov G.E. (2008). Agrarian modernization in Russia in the 20th century: regional aspect. *Ural'skii istoricheskii vestnik = Ural Historical Journal*, no. 2 (19), pp. 4-14. (In Russ.) https://elibrary.ru/mljnft
17. Beznin M.A., Dimoni T.M. (2009). *Capitalization in Russian Village in 1930–1980s*. Moscow, Book House "Librokom" Publ., 128 p.
18. Vishnevskii A.G. (1998). *The Sickle and the Ruble. Conservative Modernization in the USSR.* Moscow, OGI Publ., 432 p. (In Russ.)
19. Vishnevskii A.G. (2009). The incomplete demographic modernization in Russia. *Spero*, no. 10, pp. 55-82.
20. Bondarev V.A. (2005). *Fragmentary Modernization of the Post-October Village: History of Transformations in Agriculture and the Evolution of the Peasantry in the late 20's – early 50's of the Twentieth Century on the Example of Grain Areas of Don, Kuban and Stavropol.* Rostov on Don, North Caucasus Scientific Centre of Higher Education Publ., 580 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qpbgsx
21. Rogalina N.L. (2010). *Power and Agrarian Reforms in Russia in the 20th Century.* Moscow, Ehntsiklopediya rossiiskikh dereven' Publ., 216 p. (In Russ.)
22. Vasil'ev Yu.A. (2006). *Modernization Under the Red Flag.* Moscow, Sovremennye tetradi Publ., 343 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qoezvj
23. Astaf'eva O.N., Flier A.Ya. (2013). Sociocultural modernization: shaping a new cultural milieu. *Kul'turologicheskii zhurnal = Journal of Cultural Research*, no. 1 (11), pp. 1-15. (In Russ.) https://elibrary.ru/racilv
24. Fedorova N.V. (2024). The problem of the normal and the abnormal in socio-humanitarian knowledge. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogics in Law Enforcement*, vol. 29, no. 1 (96), pp. 56-62. (In Russ.) https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-56-62, https://elibrary.ru/asxgol
25. Efimova T.V. (2013). Social institutions: essays in cultural analysis. *Kul'turologicheskii zhurnal = Journal of Cultural Research*, no. 1 (11), pp. 1-13. (In Russ.) https://elibrary.ru/racimz
26. Akhiezer A.S. (1997). *Russia: Critique of Historical Experience (Sociocultural Dynamics of Russia): in 2 vols.* Novosibirsk, Sibirskii khronograf Publ., vol. 1, 805 p.
27. Lapin N.I. (2000). *Ways of Russia: Socio-cultural Transformations*. Moscow, Philosophy Institute of RAS Publ., 136 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/sgugqd
28. Kirdina-Chehndler S.G. (2002). Sociocultural and Institutional Approaches as a Basis for Positive Sociology in Russia *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 12, pp. 23-32. (In Russ.) https://elibrary.ru/xmtrpv
29. Polterovich V.M. (2008). Modern state of the theory of economic reforms. *Prostranstvennaya ehkonomika*, no. 2, pp. 6-45. (In Russ.) https://elibrary.ru/kvozsl
30. Nefedova T. (2012). Spatial contrasts of the countryside. *Otechestvennye zapiski*, no. 6 (51), pp. 21-40. (In Russ.) https://elibrary.ru/qivkkt

31. Popov V.P. (2019). Planning tragedy: collectivization in a historical retrospective review. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki = University Proceedings. Volga region. Humanities*, no. 3 (51), pp. 67-80. (In Russ.) https://doi.org/10.21685/2072-3024-2019-3-7, https://elibrary.ru/zfixni
32. Kondrashin V.V. (2018). Collectivisation's influence on Russian history of the 20th century. *Rossiiskaya istoriya = Russian History*, no. 4, pp. 3-13. (In Russ.) https://doi.org/10.31857/S086956870000126-9, https://elibrary.ru/ylgdox
33. Kondrashin V.V. (2024). *Russian Village in the Conditions of Industrial Modernization.* Moscow, Politicheskaya ehntsiklopediya Publ., 663 p. (In Russ.)
34. Borodkin L.I., Kessler Kh., Sokolova A.K. (ed.) (2010). *"Soviet Inheritance". Reflection of the Past in the Social and Economic Practices of Modern Russia*. Moscow, ROSSPEHN Publ., 351 p. (In Russ.) https://elibrary.ru/qprajr
35. Kuznetsov I.S. (2010). "The great break" in the context of modern Russian and regional historiography. *Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, Filologiya = Vestnik NSU. Series: History and Philology*, vol. 9, no. 1, pp. 175-182. (In Russ.) https://elibrary.ru/kzbulh
36. Goncharova I.V. (2015). Modern conceptual approaches in the historiography of collectivization. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes of Orel State University*, no. 1 (64), pp. 21-28. (In Russ.) https://elibrary.ru/vsmbtd
37. Bezgin V.B., Nikolashin V.P. (2019). Policy of collectivization and peasant resistance (based on materials of kozlovsky district of central chernozem region). *Nauchnyi dialog*, no. 6, pp. 243-259. (In Russ.) https://doi.org/10.24224/2227-1295-2019-6-243-259, https://elibrary.ru/mtrlay
38. Fitspatrik Sh. (2001). *Stalin's Peasants: Resistance and Survival in the Russian Village After Collectivization*. Moscow, ROSSPEHN Publ., 422 p. https://elibrary.ru/qpiyxn
39. Shanin T. (1997). *Revolution as a Moment of Truth: 1905–1907 – 1917–1922*. Moscow, Ves Mir Publ., 558 p.

Информация об авторах

Гончарова Ирина Валентиновна, доктор исторических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института государственной политики и управления отраслевой экономики, Государственный университет управления, г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-7532-8751
79208195393@yandex.ru

Чувардин Герман Сергеевич, доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-7706-3419
wodantag@mail.ru

Поступила в редакцию 28.07.2024
Одобрена после рецензирования 25.09.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Irina V. Goncharova, Dr. Sci. (History), Associate Professor, Leading Researcher at the Research Institute of State Policy and Management of Sectoral Economics, The State University of Management, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-7532-8751
79208195393@yandex.ru

German S. Chuwardin, Dr. Sci. (History), Professor of the Russian History Department, Orel State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-7706-3419
wodantag@mail.ru

Received 28.07.2024
Approved 25.09.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья
УДК 94.510.091.045
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1496-1508

История экономико-демографического развития китайской северо-восточной провинции Ляонин (1954–1978 гг.)

Светлана Борисовна Макеева
Институт демографических исследований
Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН
119333, Российская Федерация, г. Москва, ул. Фотиевой, 6, корп. 1
msbmag9581x@yande.ru

Актуальность. Изучение истории экономико-демографического развития китайской провинции Ляонин позволяет проследить истоки современных проблем, связанных с миграцией китайского населения в восточные и юго-восточные провинции и сокращением рождаемости во всем Китае. Для экономико-демографического развития провинции Ляонин после основания КНР в 1949 г. до начала политики «реформ и открытости» в 1978 г. характерны процессы хозяйственного освоения и формирования индустриальной инфраструктуры. Целью исследования является рассмотрение истории экономико-демографического развития провинции Ляонин в условиях формирования и функционирования северо-восточной промышленной базы Китая с 1954 по 1978 г.

Материалы и методы. Использованы материалы переписей населения КНР за 1953 г., 1964 г.; пятилетние планы (1953–1957, 1958–1962, 1966–1970, 1971–1975, 1976–1980); статистический сборник по промышленному развитию китайских провинций с 1949 по 1989 г., статистические сборники провинции Ляонин. Основными методами исследования при подготовке статьи являлись историко-генетический и статистический.

Результаты исследования. В процессе рассмотрения истории экономико-демографического развития провинции Ляонин с 1954 по 1978 г. было выделено несколько этапов: 1) 1953–1957 гг. – экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в годы реализации первого пятилетнего плана; 2) 1958–1966 гг. – развитие в сложных условиях промышленных преобразований; 3) 1966–1978 гг. – развитие в годы «Культурной революции» и перехода к политике «реформ и открытости».

Выводы. Время формирования Ляонина как важной промышленной базы Китая с 1953 по 1957 г. оказало влияние на усиление экономического потенциала провинции и рост численности ее населения за счет миграционного притока молодых квалифицированных кадров со всего Китая в Ляонин. Беспрецедентный рост сталелитейных предприятий, а также три года стихийных бедствий (1959, 1960, 1961 гг.) отразились на сокращении рождаемости и снижении естественного прироста населения провинции Ляонин в 1958–1966 гг. В период «Культурной революции» развитие Ляонина сопровождалось уменьшением доли металлургической промышленности и усилением машиностроения. Темпы технологического индустриального обновления снижались, а количество прибывающих квалифицированных ра-

© Макеева С.Б., 2024

ботников в Ляонин сократилось. Эти процессы и введение политики планирования семьи в Китае отразились на снижении рождаемости и естественного прироста населения провинции.

Ключевые слова: историческая демография, история Китая, провинция Ляонин, промышленная база, миграция населения, снижение рождаемости, Лян Сиюн

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Макеева С.В.* История экономико-демографического развития китайской северо-восточной провинции Ляонин (1954–1978 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1496-1508. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1496-1508

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1496-1508

History of economic and demographic development of the Chinese northeastern province of Liaoning (1954–1978)

Svetlana B. Makeeva
Institute for Demographic Research Branch
of the Federal Centre of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences
6, bldg 1, Fotievoi St., Moscow, 119333, Russian Federation
msbmag9581@yandex.ru

Importance. Studying the Chinese province of Liaoning's economic and demographic development history allows us to trace the origin of current problems related to the migration of the Chinese population to the eastern and south-eastern provinces and the decline in the birth rate throughout China. The economic and demographic development of Liaoning Province after the founding of the People's Republic of China in 1949 until the start of the "reform and opening up" policy in 1978, was characterized by the processes of economic development and the formation of industrial infrastructure. The research aims to examine the history of the economic and demographic development of Liaoning Province in the context of the formation and functioning of northeast China's industrial base from 1954 to 1978.

Materials and Methods. The study uses materials from the population censuses of the People's Republic of China for 1953, 1964; five-year plans (1953–1957, 1958–1962, 1966–1970, 1971–1975, 1976–1980); statistical collection on the industrial development of Chinese provinces from 1949 to 1989; statistical collections of Liaoning Province. The main research methods in preparing the study were historical-genetic and statistical.

Results and Discussion. In the process of reviewing the history of economic and demographic development of Liaoning Province from 1954 to 1978. several stages are identified: 1. 1953–1957 – economic and demographic development of Liaoning province during the implementation of the first five-year plan; 2. 1958–1966 – development in difficult conditions of industrial transformations; 3. 1966–1978 – development during the years of the "Cultural Revolution" and the transition to the policy of "reform and opening up".

Conclusion. The formation of Liaoning as an important industrial base of China from 1953 to 1957. had an impact on strengthening the economic potential of the province and the growth of its population due to the migration influx of young qualified personnel from all over China to Liaoning. The unprecedented growth of steel enterprises, as well as three years of natural disasters (1959, 1960, 1961) were reflected in a decline in the birth rate and a decrease in the natural in-

crease in the population of Liaoning Province in 1958–1966. During the Cultural Revolution, the development of Liaoning was accompanied by a decrease in the share of the metallurgical industry and an increase in mechanical engineering. The pace of technological industrial renewal slows down, and the number of skilled workers arriving in Liaoning declined. These processes and the introduction of family planning policies in China were reflected in a decrease in the birth rate and natural population growth in the province.

Keywords: historical demography, history of China, province of Liaoning, industrial base, population migration, fertility decline, Liang Siyong

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research

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

For citation: Makeeva, S.B. (2024). History of economic and demographic development of the Chinese northeastern province of Liaoning (1954–1978). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1496-1508. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1496-1508

АКТУАЛЬНОСТЬ

За последнее время значительно возрос общественный и исследовательский интерес в России к развитию Китайской Народной Республики (КНР) в целом, так и рассмотрению исторической эволюции китайских городов, провинций и автономных районов. Одной из современных актуальных проблем в истории приграничного с Россией Северо-Восточного региона выступает проблема убыли населения сразу в трех провинциях – Хэйлунцзян, Цзилинь и Ляонин. Изучение истории экономико-демографического развития китайской провинции Ляонин позволяет проследить истоки современных проблем, связанных с миграцией китайского населения в восточные и юго-восточные провинции и сокращением рождаемости во всем Китае.

В период с 1949 по 1978 г. в КНР была принята и реализовывалась стратегия регионального выравнивающего и сбалансированного развития (区域均衡发展战略). Экономическая эволюция регионов ориентировалась на цели и задачи построения высокоцентрализованной системы плановой экономики и была обусловлена национальной стратегией формирования регионов с развитой тяжелой промышленностью. В рамках выравнивающего развития китайское правительство после основания КНР реализует региональную политику, направленную на разделение территории государства на прибрежный и внутренний регионы. В целях обеспечения национальной безопасности политика выравнивающего развития КНР в 1950-е гг. была заложена в стратегии регионального экономического развития Китая, в которой приоритет отводился развитию внутренних областей. В целях использования природно-географического, социально-экономического и промышленного потенциалов всего пространства КНР китайское правительство во второй половине 1950-х гг. начинает реализацию стратегии регионального сбалансированного развития. С 1964 г. китайское руководство переходит к «трехлинейному» строительству и переносу производительных сил из восточных районов в Западный регион Китая. Региональное экономическое развитие в период строительства плановой экономики с 1949–1978 гг. было ориентировано на достижение целей регионального равновесия. С точки зрения общей региональной структуры производства, государственный механизм в условиях плановой экономики сокращал региональные различия через принятие решений о реализации проектов в конкретных регионах[1].

История экономико-демографического развития провинции Ляонин после основания КНР в 1949 г. до начала политики «реформ и

[1] Отчет о работе правительства за 1954 г. URL: https: www.scio.gov.cn (дата обращения: 27.02.2024); отчет о работе правительства за 1979 г. URL: https:www.scio.gov.cn (дата обращения: 28.02.2024).

открытости» в 1978 г. связана с хозяйственным освоением, административно-территориальными преобразованиями, формированием индустриальной инфраструктуры всей северо-восточной китайской территории. К 1949 г. на месте современной провинции Ляонин существовали две провинции Ляоси и Ляодун, которые в 1954 г. были объединены в провинцию Ляонин. Экономическое развитие Ляонина в годы реализации первых пятилетних планов связано с формированием китайской северо-восточной базы тяжелой промышленности. Провинция выступала важной частью создания независимой и целостной промышленной системы Китая.

С момента основания провинции в 1954 г. в КНР и до начала политики «реформ и открытости» демографическое развитие Ляонина прошло следующие стадии: быстрый рост, стабильный рост и медленный рост. В рассматриваемый период большая часть китайского технического персонала из других регионов переезжала в провинцию Ляонин для строительства северо-восточной промышленной базы. Значительное количество молодых рабочих мигрантов находились в возрасте вступления в брак и рождения детей. Это привело к быстрому росту населения в провинции Ляонин.

История экономико-демографического развития провинции Ляонин – это история формирования китайского северо-восточного промышленного кластера, роста населения в северо-восточных территориях Китая, адаптации высококвалифицированных кадров из других провинций к условиям Ляонина. В китайской историографии проблематика экономического роста северо-восточных приграничных провинций в рамках формирования промышленной базы Китая выступает одной из основных тем при изучении истории трех северо-восточных провинций – Хэйлунцзян, Цзилинь и Ляонин. В работах китайских историков, специалистов в области эволюции старой северо-восточной промышленной базы Сун Дунлиня [1], Бао Чжэньдуна, Ли Сянпина, Ван Баоминя [2], Лю Ицзе [3] можно познакомиться с особенностями экономического развития Ляонина с 1954 по 1978 г. Демографические процессы в развитии провинции Ляонин находят отражение в работах Жэнь Хуэйина, Чжао Цзысяна [4]. В отечественной историографии отдельные аспекты экономико-демографического развития Ляонина встречаются в работах Д.А. Глазунова [5], С.Б. Макеевой [6]. Целью данного исследования является рассмотрение истории экономико-демографического развития провинции Ляонин в условиях формирования и функционирования северо-восточной промышленной базы Китая с 1954 по 1978 г.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В статье использованы основные исторические источники, характеризующие экономико-демографическое развитие китайской северо-восточной провинции Ляонин в период 1954–1978 гг.: ежегодные отчеты о работе китайского правительства; материалы переписей населения КНР за 1953 г., 1964 г.; пятилетние планы народно-хозяйственного строительства (1953–1957, 1958–1962, 1966–1970, 1971–1975, 1976–1980); архивные региональные хроники провинции Ляонин; статистический сборник по промышленному развитию всех китайских провинций с 1949 по 1989 г., а также отдельные статистические сборники провинции Ляонин; центральная газетная периодика (Жэньминь жибао); провинциальная газетная периодика (Ежедневная газета провинции Ляонин).

Основными методами исследования при подготовке статьи являлись историко-генетический, позволивший выявить причинно-следственные связи и закономерности в промышленно-экономическом развитии провинции Ляонин и демографических изменениях на данной территории; статистический метод способствовал рассмотрению количественных признаков истории экономико-демографического развития Ляонина.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в годы реализации

первого пятилетнего плана (1953–1957 гг.). В апреле 1949 г. по инициативе Северо-восточного административного комитета Китая началась трансформация территориально-административной системы всего Северо-Восточного региона КНР [7]. Провинции Ляонин, Ляобэй и Аньдун были ликвидированы, а на их месте созданы провинция Ляоси с центром в городе Цзиньчжоу и провинция Ляодун с центром в городе Даньдун. Согласно статистическим данным на территории этих двух провинций в 1949 г. насчитывалось 18 млн 310 тысяч человек, из них 8 млн 820 тысяч женщин и 9 млн 490 тысяч мужчин. Преобладающее количество населения 15 млн человек проживало в городах. По сравнению с другими северо-восточными провинциями Хэйлунцзян и Цзилинь в Ляоси и Ляодуне насчитывалось больше всего человек, а в провинциях Хэйлунцзян и Цзилинь в совокупности проживало более 10 млн человек [8].

В июне 1954 г. провинции Ляодун и Ляоси были упразднены и создана провинция Ляонин. В августе 1954 г. было официально сформировано Народное правительство провинции Ляонин. В состав провинции стали входить 10 городов: Шэньян, Люйда, Аньшань, Фушунь, Бэньси, Аньдун, Цзиньчжоу, Фусинь, Инкоу и Ляоян. Население провинции в 1954 г. возросло до 21 млн 530 тысяч человек, среди них насчитывалось 11 млн 160 тысяч мужчин и 10 млн 360 тысяч женщин[2]. В период мирного развития Китая в 1950-е гг. население и экономика провинции Ляонин начали быстро расти. Земля в Ляонине была плодородная, а площадь обрабатываемых земель относительно велика, что позволяло прокормить большое количество населения, и это являлось преимуществом провинции. Рост населения в провинции был вызван послевоенным компенсационным деторождением. После окончания Второй мировой войны в большинстве стран наблюдалось быстрое восстановление экономики, социальная стабильность, значительное улучшение условий жизни людей и повышение стандартов здравоохранения. Китайское правительство в 1950-е гг. ограничило контроль над рождаемостью, запретило аборты и поощряло деторождение. Поэтому феномен компенсационной рождаемости в Ляонине после войны стал еще более очевиден. Уровень рождаемости резко возрос с 19,6 % в 1949 г. до 44,5 % в 1954 г. Естественный прирост населения также увеличился с 10,8 % в 1949 г. до 35,9 % в 1954 г. Городское население в провинции Ляонин к 1954 г. достигло 15 млн 450 тысяч человек. Уровень урбанизации составил 71,7 % [9].

Период с 1954 по 1957 г. в истории экономико-демографического развития провинции Ляонин характеризуется как время восстановления экономики в условиях реализации «первой пятилетки» (1953–1957 гг.). Задачи пятилетнего плана по превращению Китая из отсталой сельскохозяйственной страны в передовую индустриальную державу выступали в качестве основных векторов развития крупных китайских регионов, провинций и городов[3]. В провинции Ляонин усилились сектора тяжелой промышленности, а индустриальные города Шэньян, Далянь, Аньшань, Фушунь и Бэньси были переведены в статус городов, находящихся в непосредственном подчинении центрального правительства[4]. Этот исторический факт показывает, насколько была важна провинция Ляонин как системообразующая индустриальная территория Китая. Всего в то время в КНР было более 10 городов с таким статусом [10].

В первое десятилетие после основания КНР экономические показатели развития провинции Ляонин были лишь немного ниже, чем у провинции Цзянсу, и провинция Ляонин входила в пятерку лучших в стране. В созда-

[2] Шэньян: Бурные 70 лет, смело продвигаемся в новый путь. Статистическое управление провинции Ляонин. URL: https://tjj.ln.gov.cn/tjj/tjgz/ztzl/dsjzgtjkfr/jnxzgcl70zn/dqp/BE36B9B21B8D4C99AF64051730EEB75E / (дата обращения: 09.02.2024).

[3] Ежегодник провинции Ляонин за 1957 г. / Народное правительство провинции Ляонин. Шэньян: Комитет по составлению региональных хроник провинции Ляонин, 1957. С. 288.

[4] Впервые объявлены восемь экономических показателей страны по регионам // Ежедневная газета провинции Ляонин. 1957. 26 янв. С. 1.

нии промышленной базы на территории Ляонин с 1954 г. принимал активное участие секретарь провинциального партийного комитета Лян Сиюн, который являлся опытным революционером, участвовавшим в таких событиях, как Наньчанское вооруженное восстание 1 августа 1927 г. и восстание «Осеннего урожая» 7 сентября 1927 г. [11].

С 1954 г. провинция Ляонин вступила в первый этап индустриализации в условиях плановой экономической системы, который продлился почти 30 лет до начала политики «реформ и открытости» в 1978 г. Экстенсивное индустриально-экономическое строительство опиралось на крупномасштабное освоение и использование природных ресурсов в качестве основного средства с упором на эффективное развитие тяжелой и химической промышленности[5].

Согласно статистическим данным, общий объем промышленного производства рассматриваемой территории увеличился с 1,19 млрд юаней в 1949 г. до 9,44 млрд юаней в 1957 г. Всего за 8 лет стоимость продукции увеличилась почти в 7 раз, что стало периодом самого быстрого роста в экономическом развитии Ляонина, а ее доля в общей стоимости промышленной продукции страны возросла с 8,15 до 16 % [3]. С точки зрения промышленной структуры, металлургическая промышленность, машиностроение и химическая промышленность быстро развивались, составляя значительную долю промышленности Ляонина и увеличиваясь из года в год с 10,9, 18,5 и 4,6 % в 1949 г. соответственно до 28,4, 25,9 и 9,8 % в 1957 г. [2]. Доля легкой промышленности, такой как текстильной и пищевой, снизилась с 21,4 и 12,5 % в 1949 г. до 7,3 и 6,5 % в 1957 г. Доля угольной промышленности упала с 6,5 до 4,1 %. С точки зрения анализа легкой и тяжелой промышленности, стоимость продукции тяжелой промышленности увеличилась с 39,5 % в 1949 г. до 73,4 % в 1957 г., а стоимость продукции легкой промышленности снизилась с 60,5 до 26,6 % соответственно[6].

Китайское правительство, учитывая высокий промышленный потенциал Ляонина, его богатые ресурсы и удобную транспортную инфраструктуру, энергично развивало провинцию, уделяя особое внимание инвестиционной поддержке ляонинских предприятий[7]. К концу 1949 г. на территории Ляодуна и Ляоси насчитывалось 448 промышленных предприятий, что составляло 15,6 % от общего числа в стране. К концу периода подъема народного хозяйства в 1952 г. доля государственной экономики в народно-хозяйственном комплексе составляла 61,9 %. Среди 156 ключевых проектов, в строительстве которых принимали участие специалисты из Советского Союза, на территории Ляонина было создано 24 по таким отраслям, как металлургия, машиностроение, авиация и судостроение, добыча угля, электроэнергетика, нефтяная промышленность и другие отрасли. Среди них стоит отметить 2 проекта в сталелитейной промышленности (Аньшаньский и Бэньсиский металлургические комбинаты), 2 проекта в цветной металлургии (Алюминиевый завод в Фушуне, Молибденовый рудник Янцзячжанцзы), 4 проекта угольной промышленности (шахта Синьцю и шахта Пинъань, угольный разрез Хайчжоу в городе Фусинь, угольный разрез Восточный в городе Фушунь). Были конфискованы заводы, железные дороги и шахты, которые ранее управлялись японцами и на основе этих объектов созданы 574 государственных предприятия. Доля государственных предприятий на территории провинции Ляонин увеличивалась из года в год, достигнув к 1957 г. 90,5 %[8].

Период реализации первого пятилетнего плана (1953–1957 гг.) характеризовался ин-

[5] Кадровые работники пригорода Цзиньчжоу были переведены для помощи производственной команде // Ежедневная газета провинции Ляонин.1957. 25 янв. С. 1.

[6] Статистические данные по истории провинций, автономных районов, городов центрального подчинения всей страны). Пекин, 1990. С. 381-382.

[7] Развитие регулирования в интересах Китая // Ежедневная газета провинции Ляонин. 1957. 31 дек. С. 1.

[8] Статистические данные по истории провинций, автономных районов, городов центрального подчинения всей страны). Пекин, 1990. С. 349-356.

ституциональным оформлением промышленной базы в Ляонине. Всего в провинции добывалось 17% угля, производилось 27 % электроэнергии, создавалось 30 % металлорежущих станков, 50% каустической соды и 60 % стали[9]. На ляонинских предприятиях строились военные корабли, создавались боеприпасы, поэтому Ляонин стал не только первой национальной базой тяжелой промышленности, но и военно-промышленной базой, построенной после основания КНР. В рамках возобновления промышленного производства в Ляонине была развернута кампания по установлению новых производственных рекордов, начато патриотическое трудовое соревнование за увеличение объемов производства [2]. В результате напряженной работы промышленная экономика Ляонина полностью и быстро восстановилась после войны, а ее удельный вес в народном хозяйстве КНР продолжал увеличиваться из года в год.

Успехи в региональной экономике Ляонина отразились и на демографической ситуации провинции[10]. Демографическое развитие рассматриваемой территории в 1950-е гг. характеризовалось ростом количества населения и низкой смертностью, притоком внутренних мигрантов из восточных и центральных провинций. Характеризуя период демографического развития провинции Ляонин с 1954 по 1957 г., стоит отметить, что с момента образования провинции по завершающий год первого пятилетнего плана население Ляонина увеличилось на 2 млн 430 тысяч человек, с 21 млн 530 тысяч человек в 1954 г. до 23 млн 960 тысяч человек в 1957 г. При этом уровень рождаемости снизился с 44,5 % в 1954 г. до 41,9 % в 1957 г.[11]. Поэтому рост количества населения был вызван миграцией молодых высококвалифицированных рабочих из восточных и центральных провинций в Ляонин. Технические кадры со всей страны были мобилизованы для строительства промышленной экономики Ляонина. По поручению китайского правительства молодые специалисты и технические работники из других провинций были отправлены на различные фабрики, шахты и предприятия Ляонина для оказания помощи в восстановлении производства. Согласно статистическим данным, только с 1949 по 1955 г. в Аньшаньский металлургический комбинат было отправлено более 7300 работников, в том числе более 500 специалистов в различные уезды Аньшаня. В другие города Ляонина также переезжали технические специалисты из всех регионов страны[12]. Молодые работники, которые прибывали в провинцию, вступали в брак и рожали детей, обустроившись на новом месте в провинции Ляонин.

Согласно статистическим данным в городах провинции Ляонин в 1957 г. проживало 15 млн 390 тысяч человек, а в сельской местности 8 млн 570 тысяч человек, что было вызвано ростом количества промышленных городов в провинции Ляонин и формированием индустриального потенциала Китая на северо-востоке, а также оттоком сельских жителей в города из сельской местности и сменой их профессиональной деятельности. Уровень урбанизации в провинции Ляонин к 1957 г. составил 71 %, что являлось одним из самых высоких показателей среди китайских провинций. В рассматриваемый период количество мужчин было больше, чем женщин. Численность мужского населения к 1957 г. составила 12 млн 390 тысяч человек, а женщин – 11 млн 560 тысяч[13].

[9] Шэньян: Бурные 70 лет, смело продвигаемся в новый путь. Статистическое управление провинции Ляонин. URL: https://tjj.ln.gov.cn/tjj/tjgz/ztzl/dsjzgtjkfr/jnxzgcl70zn/dqp/BE36B9B21B8D4C99AF64051730EEB75E/ (дата обращения: 09.02.2024).

[10] Ежегодник провинции Ляонин за 1957 г. / Народное правительство провинции Ляонин. Шэньян: Комитет по составлению региональных хроник провинции Ляонин, 1957. С. 294.

[11] Историческая эволюция. Народное правительство провинции Ляонин. URL: https://www.ln.gov.cn/web/zjln/lsyg/index.shtml (дата обращения: 12.10.2022).

[12] Наладить общественный порядок, укрепить стабильность и единство // Ежедневная газета провинции Ляонин. 1956. 30 янв. С. 1.

[13] Шэньян: Бурные 70 лет, смело продвигаемся в новый путь. Статистическое управление провинции

Таким образом, время формирования провинции Ляонин как важной составляющей промышленной базы Китая в период реализации первого пятилетнего плана с 1953 по 1957 г. оказало влияние на усиление экономического потенциала данной провинции и рост численности населения за счет миграционного притока молодых квалифицированных кадров со всего Китая в Ляонин.

Влияние сложных промышленных преобразований на экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в 1958–1966 гг. В китайской историографии период экономической истории Ляонина с 1958 по 1966 г. характеризуется как время регулирования народно-хозяйственного комплекса провинции [9]. Ляонин развивалась в условиях реализации общегосударственных экономических целей по удвоению промышленного производства и усилению сельскохозяйственного сектора страны[14]. Функционирование северо-восточной промышленной базы на территории провинции Ляонин сопровождалось противоречивыми тенденциями. С начала 1958 г. в провинции Ляонин происходил экономический подъем. Было построено, отремонтировано и расширено значительное количество заводов, рудников и промышленных предприятий. Число созданных предприятий резко возросло с 5629 в конце 1957 г. до 42928 в конце 1958 г., увеличившись в 6,6 раза. Только в мелкой сталелитейной промышленности число предприятий возросло с 18 в конце 1957 г. до 1487 в конце 1958 г., то есть в 82,6 раза[15]. Это было вызвано практическим воплощением генеральной правительственной линии «Напрягая все силы, стремясь вперед, строить социализм больше, быстрее, лучше, экономнее» и стремлением китайского правительства к увеличению производства стали. Позднее промышленность Ляонина переживала сложный процесс развития. В тяжелых условиях развития находилась машиностроительная отрасль Ляонина[16].

После непрерывного экономического роста наступил сложный период с 1959 по 1960 г., когда общий объем промышленного производства Ляонина начал резко снижаться, и только в 1965 г. он вернулся к уровню 1958 г. С точки зрения индустриальной структуры, металлургическая промышленность, машиностроение и химическая промышленность по-прежнему оставались тремя основными отраслями региональной экономики Ляонина. В последующие годы осуществлялась корректировка металлургической, химической, энергетической, текстильной, легкой промышленности, машиностроения, строительного сектора.

Несмотря на сложные промышленные преобразования, связанные с резким ростом сталелитейных предприятий, региональная экономика Ляонина начала восстанавливаться с 1963 по 1965 г. Общий объем производства промышленной продукции в Ляонине возрос в среднем на 183 %, а объем производства зерна в 1965 г. увеличился почти вдвое по сравнению с 1960 г. В 1965 г. выпуск стали и металлопродукции увеличился на 72 %, выпуск чугуна – на 40 %, добыча угля – на 76 %, выработка электроэнергии увеличилась в 1,6 раза, по сравнению с 1957 г. – концом первой пятилетки[17]. С 1958 по 1965 г. было завершено строительство и преобразование металлургических комбинатов в Аньшане, Фушуне и Шэньяне, цинкового завода в Хулудао, локомотивно-вагоностроительного завода в Шэньяне, подшипникового завода в Вафандяне, электромашиностроительного завода в Фушуне, химических заводов в Фушуне и Даляне. Было отремонтировано и расширено 49

Ляонин. URL: https://tjj.ln.gov.cn/tjj/tjgz/ztzl/dsjzgtjkfr/jnxzgcl70zn/dqp/BE36B9B21B8D4C99AF64051730EEB75E/ (дата обращения: 09.02.2024).

[14] Отчет о работе правительства за 1958 г. URL: https://www.scio.gov.cn (дата обращения: 27.05.2024).

[15] Статистические данные по истории провинций, автономных районов, городов центрального подчинения всей страны. Пекин, 1990. С. 402-439.

[16] Машиностроительная промышленность провинции Ляонин приспосабливается, чтобы подчеркнуть свои преимущества и сосредоточиться на развитии // Жэньминь жибао. 1959. 12 мая. С. 2.

[17] Статистические данные по истории провинций, автономных районов, городов центрального подчинения всей страны. Пекин, 1990. С. 402-439.

предприятий и фабрик. Всего произведено и испытано 213 новых промышленных продуктов на ляонинских предприятиях [4].

В региональной экономике Ляонина поощрялось внедрение технологических инноваций[18]. Так, например, Аньшаньский металлургический комбинат сформировал знаменитую «Аньшаньскую металлургическую конституцию», представлявшую собой кодекс по организации производства и жизни рабочего коллектива на предприятиях Аньшаньского комбината. Данный документ был одобрен руководством Коммунистической партии Китая в качестве образцового кодекса для социалистических предприятий того времени.

Сложный период промышленных преобразований Ляонина в к. 1950-х гг., а также три года стихийных бедствий (1959–1961 гг.) отразились на демографическом развитии провинции. С января по апрель 1959 г. в провинции произошла сильная весенняя засуха, поразив значительную часть посевов. С апреля по май 1959 г. сельскохозяйственные угодья пострадали от сильных морозов. В конце июля 1959 г. и в течение 1960 г., а потом в 1961 г. прошли проливные дожди и в результате наводнения были затоплены посевные площади. Уровень рождаемости снизился с 38,7 % в 1958 г. до 29,4 % в 1966 г. С 1958 по 1966 г. темпы естественного прироста населения провинции снизились с 29,9 до 23,2 % соответственно. При этом количество населения провинции увеличилось на 3 млн 680 тысяч человек с 1958 по 1966 г. Если в 1958 г. количество жителей провинции насчитывалось 24 млн 450 тысяч человек, то за 9 лет сложных промышленных преобразований население Ляонина к 1966 г. достигло 28 млн 700 тысяч человек[19]. Факторами, влияющими на быстрый рост населения провинции, являлись, во-первых, продолжающаяся с начала 1950-х гг. внутренняя миграция высококвалифицированных кадров, строителей базы тяжелой промышленности Северо-Востока. Во-вторых, большинство молодых людей, переезжающих в провинцию, находились в возрасте вступления в брак и рождения детей[20]. С 1958 по 1966 г. уровень рождаемости в Ляонине был выше общегосударственного уровня. За исключением 1959, 1960 и 1961 гг., рождаемость населения в Ляонине была значительно выше, чем в целом по Китаю. После трех лет стихийных бедствий в провинции Ляонин наблюдался быстрый рост численности населения [8].

Сократилось количество сельских жителей провинции с 10 млн в 1958 г. до 9 млн 520 тысяч в 1966 г. Уменьшение количества жителей ляонинских сел наблюдалось в 1962 г., что было вызвано последствиями трех лет стихийных бедствий во всем северо-восточном Китае. Уровень урбанизации к 1966 г. в провинции Ляонин составил 66,8 %. Количество мужчин (14 млн 710 тысяч) по-прежнему превышало количество женщин (13 млн 990 тысяч). Самый высокий уровень смертности пришелся на 1961 г. (17,5 %) – последний год стихийных бедствий, а самый низкий (6,2 %) в 1966 г., что было вызвано преодолением последствий трех лет стихийных бедствий и стабилизацией региональной экономики после промышленных преобразований в Ляонине[21].

Таким образом, период сложных промышленных экспериментов в провинции Ляонин с 1958 по 1966 г., связанный с беспрецедентным ростом мелких сталелитейных предприятий, а также три года стихийных бедствий (1959, 1960, 1961 гг.) отразились на демографическом развитии провинции. Резко сократилась рождаемость и естественный прирост населения, а увеличение количества жи-

[18] Ежегодник провинции Ляонин за 1965 г. / Народное правительство провинции Ляонин. Шэньян: Комитет по составлению региональных хроник провинции Ляонин, 1965. С. 571.

[19] Историческая эволюция. Народное правительство провинции Ляонин. URL: https://www.ln.gov.cn/web/zjln/lsyg/index.shtml (дата обращения: 12.10.2022).

[20] Стремиться быстро решить проблемы // Ежедневная газета провинции Ляонин. 1966. 23 нояб. С. 1.

[21] Шэньян: Бурные 70 лет, смело продвигаемся в новый путь. Статистическое управление провинции Ляонин. URL: https://tjj.ln.gov.cn/tjj/tjgz/ztzl/dsjzgtjkfr/jnxzgcl70zn/dqp/BE36B9B21B8D4C99AF64051730EEB75E/ (дата обращения: 09.02.2024).

телей провинции продолжилось за счет притока мигрантов из других провинций Китая.

Экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в годы «Культурной революции» и перехода к политике «реформ и открытости» (1966–1978 гг.). В китайской историографии период экономико-демографического развития провинции Ляонин с 1966 по 1978 г. рассматривается как «извилистый путь» [11]. В Китае на первое место выходят задачи усиления сельскохозяйственного сектора и формирование целостной промышленной инфраструктуры[22]. С одной стороны, китайское руководство в своих пространственных преобразованиях сконцентрировалось на центральных и западных провинциях в рамках стратегии «трех линий строительства», включавшую в себя масштабную подготовку китайских регионов к возможной войне. Реализация «трехлинейного» регионального строительства стала одной из центральных задач третьей пятилетки КНР (1966–1970 гг.). С другой стороны, несмотря на то, что к 1966 г. промышленность Ляонина после индустриальных экспериментов восстановилась благодаря плановому социалистическому управлению, но «Культурная революция» внесла свои коррективы в экономическое развитие Ляонина. Согласно статистическим данным, начиная с 1966 г. региональная экономика провинции постепенно снижалась, достигнув самого низкого уровня в 1968 г., а затем сохраняла медленный рост. Доминирующая с конца 1950 – начала 1960-х гг. металлургическая промышленность постепенно пришла в упадок с 24,5 % в 1966 г. до 17,2 % в 1976 г. Отрасль машиностроения (28,7 %) в 1976 г. обогнала металлургическую промышленность (17,2 %) и заняла ведущее место в регионально-экономи-ческом развитии Ляонина[23].

В рассматриваемый период в Китае произошла реформа экономической промышленной системы, основным содержанием которой была децентрализация управленческих полномочий промышленных предприятий[24]. Данная реформа коснулась и провинции Ляонин. С 1970 по июль 1973 гг. центральное правительство децентрализовало в Ляонине 311 промышленных предприятий. Среди 130 предприятий, первоначально подчинявшихся центральному правительству, было 68 крупных, 49 средних и 13 малых предприятий [1]. Влияние децентрализации на региональную экономику Ляонина проявилось в задержке обновления оборудования и снижении темпов технологической трансформации крупных государственных и средних предприятий.

В сложных условиях «Культурной революции» развитие региональной экономики Ляонина продолжилось. Всего в экономический потенциал провинции было вложено 17,59 млрд юаней и построено 222 ключевых индустриальных объекта. Еще больше были увеличены производственные мощности Ляонина. Были запущены ряд важных проектов в электроэнергетической, нефтехимической и других индустриальных секторах провинции. Важное значение имела разработка и строительство крупнейшего в Китае нефтяного месторождения Ляохэ и первого в стране крупномасштабного совместного предприятия по производству нефтехимического волокна в Ляояне. Аньшаньский металлургический комбинат в эти годы построил крупнейшую в стране доменную печь № 11, Бэньсиская сталелитейная компания возвела дуговую печь с гидравлическим автоматическим регулированием, Шэньянский трансформаторный завод изготовил трансформатор тока сверхвысокого напряжения.

С 1966 по 1976 г. в условиях «трехлинейного» регионального строительства, а также событий «Культурной революции» темпы роста населения в целом по Китаю снизились, но население Ляонина росло. В конце 1970-х гг. темпы роста населения провинции были

[22] Отчет о работе правительства за 1970 г. URL: https://www.scio.gov.cn (дата обращения: 27.02.2024).

[23] Статистические данные по истории провинций, автономных районов, городов центрального подчинения всей страны. Пекин, 1990. С. 402-439.

[24] Пусть традиционная культура и дух времени дополняют друг друга // Жэньминь жибао. 1970. 28 сент. С. 1.

примерно такими же, как и по всей стране, то есть оставались в диапазоне 1,5–3 %, демонстрируя колебательную тенденцию к снижению. С 1966 по 1978 г. население провинции увеличилось на 5 млн 240 тысяч человек, достигнув к 1978 г. 33 млн 940 тысяч человек, проживающих на территории Ляонина. Из них 10 млн 770 тысяч сельских жителей и 23 млн 170 тысяч горожан. Уровень урбанизации провинции к 1978 г. достиг 68,26 %. Стоит заметить, что сразу после окончания «Культурной революции» начала расти численность сельских жителей Ляонина[25]. На протяжении с 1966 по 1978 г. количество мужчин было больше, чем женщин. В 1978 г. мужское население провинции составило 17 млн 350 тысяч человек, а женщин – 16 млн 590 тысяч[26].

В период с 1966 по 1978 г. значительно сократилось количество внутренних мигрантов, переезжающих с целью трудоустройства на промышленные предприятия Ляонина. Строительство «третьей линии» в условиях подготовки к возможной войне сместило пункт миграционного потока населения из северо-восточного региона в регион «трехлинейного строительства» в Центральный и Западный Китай, куда в период «третьей пятилетки» было инвестировано 48,243 млрд юаней, что составило 52,7 % от общего объема инвестиций в капитальное строительство за тот же период в другие регионы страны. Согласно статистическим данным, только за период «третьей пятилетки» (1966–1970 гг.) 380 проектов и 150000 сотрудников были переведены из восточных и северо-восточных территорий вглубь страны [4]. Большинство высококвалифицированных кадров прибывали в район «третьей линии» из прибрежных восточных и северо-восточных городов, таких как Пекин, Шанхай, Тяньцзинь, Далянь, Шэньян и Харбин[27]. Миграция северо-восточных работников и членов их семей и уменьшение количества людей из других частей страны, переезжающих на северо-восток, привели к снижению темпов прироста населения в провинции Ляонин. Кроме того, с конца 1970-х гг. в Китае начала проводиться политика планирования семьи. Уровень рождаемости в провинции Ляонин значительно снизился, а темпы роста населения продолжали замедляться. Самый высокий уровень рождаемости с 1966 по 1978 г. пришелся на 1968 г. и составил 29,3 %. На протяжении всего периода «Культурной революции» в провинции Ляонин наблюдалась тенденция к снижению рождаемости. В 1976 г. уровень рождаемости достиг критически низкого показателя в 14,4 % впервые после основания КНР, что было обусловлено сложными социальными условиями, сложившимися во всей стране. Уровень смертности с 1966 по 1978 г. сохранялся в диапазоне 5,1–6,1 %. Естественный прирост населения в провинции Ляонин продемонстрировал тенденцию к снижению с 23,2 % в 1966 г. до 12,7 % в 1978 г.[28]

Таким образом, в условиях «Культурной революции» экономическое развитие Ляонина сопровождалось снижением доли металлургической промышленности и усилением машиностроения, а также произошла реформа управления промышленными предприятиями. Темпы технологического индустриального обновления в провинции Ляонин снижались, а количество прибывающих квалифицированных работников из других провинций в промышленную базу Ляонин уменьшилось. Регионально-экономические факторы, а также введение политики планирования семьи в Китае отразились на демографическом развитии провинции, а именно на снижении рождаемости и естественного прироста населения.

[25] Ежегодник провинции Ляонин за 1978 г. / Народное правительство провинции Ляонин. Шэньян: Комитет по составлению региональных хроник провинции Ляонин, 1978. С. 131.

[26] Историческая эволюция. Народное правительство провинции Ляонин. URL: https://www.ln.gov.cn/web/zjln/lsyg/index.shtml (дата обращения: 12.10.2022).

[27] Использовать прагматизм и практику во всех сферах работы специальной комиссии // Ежедневная газета провинции Ляонин. 1966. 8 мая. С. 1.

[28] Шэньян: Бурные 70 лет, смело продвигаемся в новый путь. Статистическое управление провинции Ляонин. URL: https://tjj.ln.gov.cn/tjj/tjgz/ztzl/dsjzgtjkfr/jnxzgcl70zn/dqp/BE36B9B21B8D4C99AF64051730EEB75E/ (дата обращения: 09.02.2024).

ВЫВОДЫ

В процессе рассмотрения истории экономико-демографического развития провинции Ляонин в условиях формирования и функционирования северо-восточной промышленной базы Китая с 1954 по 1978 г. нами были выделены несколько периодов: 1) 1953–1957 гг. – экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в годы реализации первого пятилетнего плана; 2) 1958–1966 гг. – экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в сложных условиях промышленных преобразований; 3) 1966–1978 гг. – экономико-демографическое развитие провинции Ляонин в годы «Культурной революции» и перехода к политике «реформ и открытости». Время формирования провинции Ляонин как важной составляющей промышленной базы Китая в период реализации первого пятилетнего плана с 1953 по 1957 г. оказало влияние на усиление экономического потенциала провинции и рост численности ее населения за счет миграционного притока молодых квалифицированных кадров со всего Китая в Ляонин. Период сложных промышленных экспериментов в провинции Ляонин с 1958 по 1966 г., связанный с беспрецедентным ростом мелких сталелитейных предприятий, а также три года стихийных бедствий (1959, 1960, 1961 гг.) отразились на демографическом развитии провинции. Резко сократилась рождаемость и естественный прирост населения, а увеличение количества жителей провинции продолжилось за счет притока мигрантов из других провинций Китая. С 1966 по 1978 г. экономическое развитие Ляонина сопровождалось снижением доли металлургической промышленности и усилением машиностроения. Произошла реформа экономической промышленной системы, основным содержанием которой была децентрализация управленческих полномочий промышленных предприятий**.** Влияние децентрализации на региональную экономику Ляонина проявилось в задержке обновления оборудования и снижении темпов технологической трансформации крупных и средних государственных предприятий. Значительно сократилось количество внутренних мигрантов, переезжающих с целью трудоустройства на промышленные предприятия Ляонина. Демографическое развитие провинции с 1966 по 1978 г. сопровождалось снижением рождаемости и естественного прироста населения. В процесс реализации политики «реформ и открытости» с 1978 г. провинция Ляонин вошла как сформировавшаяся промышленная база с преобладающим количеством государственных предприятий тяжелой промышленности, а также территория, переживающая замедление роста численности населения за счет сокращения притока внутренних мигрантов и снижения рождаемости в условиях общегосударственного регулирования численности населения.

Список источников

1. *Сун Д.* Исследование процесса углубления реформ государственных предприятий в старой промышленной базе. Чанчунь, 2001. 347 с.
2. *Бао Ч., Ли С., Ван Б.* История промышленной экономики Ляонина. Пекин, 2014. 876 с.
3. *Лю И.* Внимание и забота Дэн Сяопина о строительстве старой промышленной базы в Ляонине в период «первой пятилетки») // Журнал Ляонинского инженерно-технологического университета (Социальные науки). 2005. № 4. С. 352-354.
4. *Жэнь Х., Чжао Ц.* Пятьдесят лет достижений Ляонина. Шэньян, 1999. 1056 с.
5. *Глазунов Д.А.* Реформаторская деятельность Цюань Шужэня: становление региональной модели экономики провинции Ляонин // Известия Алтайского государственного университета. 2017. № 2 (94). С. 164-169. https://doi.org/10.14258/izvasu(2017)2-27, https://elibrary.ru/ytpjuh
6. *Макеева С.Б.* Отражение проблем семьи, материнства и детства в социальной рекламе Китая (регионоведческий аспект) // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2018. № 1 (44). С. 19-29. https://doi.org/10.24866/1998-6785/2018-1/19-29, https://elibrary.ru/yujysy

7. *Макеева С.Б.* Причины, эволюция и последствия неравномерного регионального развития КНР в современный период истории: обзор подходов и практик в китайской науке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Всеобщая история. 2021. Т. 13. № 2. С. 177-188. https://doi.org/10.22363/2312-8127-2021-13-2-177-188, https://elibrary.ru/lqoedg
8. *Ли Ч.* Всеобщая история Северо-Восточного Китая. Чжэнчжоу, 2003. 670 с.
9. *Нин М.* Местная история Северо-Восточного Китая. Шэньян, 2019. 493 с.
10. *Сунь Ц., Фэн Ю.* История и география Северо-Восточного Китая. Харбин, 2013. 826 с.
11. *Сунь Ц., Фэн Ю., Ван Ю.* История и география Северо-Восточного Китая. Харбин, 1989. 416 с.

References

1. Song D. (2001). *Study on the Process of Deepening Reform of State-Owned Enterprises in the Old Industrial Base*. Changchun, 347 p. (in Chinese)
2. Bao Z., Li X., Wang B. (2014). *History of the Industrial Economy of Liaoning*. Beijing, 876 p. (in Chinese)
3. Liu Y. (2005). Deng Xiaoping's attention and concern for the construction of the old industrial base in Liaoning during the "First Five-Year Plan". *Liaoning gongcheng jishu daxue xuebao (shehui kesue ban) = Journal of Liaoning University of Engineering and Technology (Social Sciences)*, no. 4, pp. 352-354. (in Chinese)
4. Ren H., Zhao Z. (1999). *Fifty Years of Liaoning's Achievements*. Shenyang, 1056 p. (in Chinese)
5. Glazunov D.A. (2017). Reform activity of Qiu'an Shuzhenya: establishment of a regional economic model about Provinces of Liaoning. *Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta = News of The Altai State University*, no. 2 (94), pp. 164-169. (In Russ.) https://doi.org/10.14258/izvasu(2017)2-27, https://elibrary.ru/ytpjuh
6. Makeeva S.B. (2018). Reflection of the problems of family, motherhood and childhood in social advertising in China (regional studies aspect). *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovanija = Oikumena. Regional Studies*, no. 1 (44), pp. 19-29. (In Russ.) https://doi.org/10.24866/1998-6785/2018-1/19-29, https://elibrary.ru/yujysy
7. Makeeva S.B. (2021). Causes, evolution and consequences of the uneven regional development of the PRC in the modern period of history: a review of approaches and practices in Chinese science. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Vseobshhaja istorija = Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Ser. General History*, vol. 13., no. 2, pp. 177-188. (In Russ.) https://doi.org/10.22363/2312-8127-2021-13-2-177-188, https://elibrary.ru/LQOEDG
8. Li Z. (2003). *General History of Northeast China*, Zhengzhou. 670 p. (in Chinese)
9. Ning M. (2019). *Local History of Northeast China*, Shenyang. 493 p. (in Chinese)
10. Sun J., Feng Y. (2013). *History and Geography of Northeast China*. Harbin, 826 p. (in Chinese)
11. Sun J., Feng Y., Wang Y. (1989). *History and Geography of Northeast China*. Harbin, 416 p. (in Chinese)

Информация об авторе

Макеева Светлана Борисовна, доктор исторических наук, доцент кафедры китаеведения, заведующий отделом исторической и региональной демографии, Институт демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0003-2953-0411
Scopus ID: 57210928471
ResearcherID: AAP-6615-2021
msbmag9581@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.03.2024
Одобрена после рецензирования 04.06.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the author

Svetlana B. Makeeva, Dr. Sci. (History), Associate Professor of the Chinese Studies Department, Head of the Chair of the Historical and Regional Demography Department, Institute for Demographic Research Branch of the Federal Centre of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0003-2953-0411
Scopus ID: 57210928471
ResearcherID: AAP-6615-2021
msbmag9581@yandex.ru

Received 19.03.2024
Approved 04.06.2024
Accepted 17.10.2024

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
Print ISSN 1810-0201, Online ISSN 2782-5825
https://vestsutmb.elpub.ru

Научная статья
УДК 94(5-011)+327
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1509-1520

Check for updates

Эскалация палестино-израильского конфликта: операция «Дом и сад»

Андрей Александрович Ермаков[1], **Игорь Валерьевич Рыжов**[1,2]*
[1]ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23
[2]ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»
603155, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31А
*Адрес для переписки: ivr@imomi.unn.ru

Актуальность. Рассмотрена эскалация палестино-израильского конфликта, которая приобрела особый интерес после начала войны между Израилем и движением ХАМАС в конце 2023 г. Целью исследования является выявление особенностей проведения вторжения в Дженин, как предпосылки развития конфликта в сторону крупномасштабной эскалации между Палестинской национальной администрацией и Израилем.
Методы исследования. Исследование основано на принципах объективности, историзма и системного подхода. Наряду с общенаучными методами, такими, как анализ и сравнение, используются историко-сравнительный, ретроспективный, синхронный методы, без которых было бы затрудненным изучение событий, происходивших одновременно в обеих частях палестинской арены (в Секторе Газа и на Западном берегу реки Иордан).
Результаты исследования. Отмечено, что операция «Дом и сад», а также события вокруг нее наглядно продемонстрировали значительные возможности, которыми на сегодняшний день обладают радикалы Западного берега в рамках вооруженной борьбы против израильтян, в том числе такие, как способность в большом количестве изготавливать собственными силами средства вооруженной борьбы. Радикалы располагают ограниченными ресурсами для военных приготовлений, поэтому способность изготовлять средства вооруженной борьбы необходима для эффективного противостояния израильтянам. Кроме того, ракетное вооружение может являться лишь дополнением к другим, более необходимым, средствам вооруженной борьбы. Сейчас для действующих на Западном берегу реки Иордан радикалов приоритетом является развертывание подземной инфраструктуры, этому способствует то, что подземные объекты могут предоставить им дополнительную возможность маневрирования силами и средствами в ходе противостояния с силами безопасности Израиля.
Выводы. Отмечено, что операция «Дом и сад» имеет особое значение из-за задействованных для ее проведения сил и средств и своих результатов, её следует считать главным эпизодом кампании в районе Дженина. Действия сил безопасности Израиля ослабили позиции радикалов, что в дальнейшем упростило поддержание вооруженного противостояния на Западном берегу Иордана на приемлемом для Тель-Авива уровне в то время, когда значительные силы израильской стороны были задействованы в борьбе с радикалами Сектора Газа и «Хезболлой», а возможность маневрирования этими силами и средствами была ограничена из-за синхронности вооруженного противоборства на палестинском и ливанском направлениях.

© Ермаков А.А., Рыжов И.В., 2024

Ключевые слова: Государство Израиль, Биньямин Нетаньяху, Нафтали Беннет, Яир Лапид, Западный берег реки Иордан, палестино-израильский конфликт, Сектор Газа

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности и финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад в статью: нераздельное соавторство.

Для цитирования: *Ермаков А.А., Рыжов И.В.* Эскалация палестино-израильского конфликта: операция «Дом и сад» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1509-1520. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1509-1520

Original article
https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1509-1520

Escalation of the Palestinian-Israeli conflict: operation “Home and Garden”

Andrey A. Ermakov[1], Igor V. Ryzhov[1,2]*
[1]National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation
[2]Linguistics University of Nizhny Novgorod
Ul. Minina, 31A, Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation
*Corresponding author: ivr@imomi.unn.ru

Importance. The escalation of the Palestinian-Israeli conflict, which acquired particular attention after the outbreak of war between Israel and the Hamas movement at the end of 2023, is examined. The purpose of the study is to identify the features of the Jennine invasion as a prerequisite for the conflict development towards large-scale escalation between Palestine and Israel.
Research methods. The research is based on the objectivity, historicism and a systematic approach principles. Along with general scientific methods, such as analysis and comparison, historical-comparative, retrospective, synchronous methods are used, without which it would be impossible to study the events that took place simultaneously in both parts of the Palestinian arena (in the Gaza Strip and the West Bank).
Result and Discussion. It is noted that the operation “Home and Garden”, as well as the events around it, clearly demonstrated the significant capabilities that West Bank radicals currently possess in the armed struggle against the Israelis, such as the ability to produce war weapons in large quantities on their own. The radicals have limited resources for military preparations, so the ability to manufacture means of armed struggle is necessary to effectively confront the Israelis. In addition, missile weapons can only be an addition to other, more necessary, means of armed struggle. Nowadays, the priority for operating in the West Bank radicals is the underground infrastructure deployment that can provide them with additional opportunity to maneuver forces and means during the confrontation with Israeli security forces.
Conclusion. It is noted that the operation “Home and Garden” is of particular importance due to the forces and means involved in its implementation and its results; it should be considered the main episode of the campaign in the Jenin area. The actions of the Israeli security forces weakened the radicals position, which subsequently simplified the maintenance of armed confrontation in the West Bank of Jordan at a level acceptable to Tel Aviv, while significant Israeli forces were involved in the fight against the radicals of the Gaza Strip and Hezbollah, and the possibility maneuvering of these forces and means was limited due to the synchronicity of the armed confrontation in the Palestinian and Lebanese directions.

Keywords: the State of Israel, Benjamin Netanyahu, Naftali Bennett, Yair Lapid, West Bank, the Palestinian-Israeli conflict, Gaza Strip

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

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

Authors’ contribution: undivided co-authorship.

For citation: Ermakov, A.A., & Ryzhov, I.V. Escalation of the Palestinian-Israeli conflict: operation “Home and Garden”. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1509-1520. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1509-1520

АКТУАЛЬНОСТЬ

В 2023 г. произошел выход на новый уровень палестино-израильского конфликта, а также борьбы между Государством Израиль и ливанской организацией «Хезболла» («Партия Аллаха»). Важным обстоятельством этого стало то, что эскалация конфликта между Тель-Авивом и «Хезболлой» была связана с событиями на палестинской арене, а именно – вспыхнувшей в октябре 2023 г. войной между Израилем и движением ХАМАС. Нужно отметить, что к этому времени на Ближнем Востоке сложилась нестабильная, чрезвычайно опасная обстановка [1, с. 422], в контексте которой следует рассматривать данное противоборство. Соотвественно целью работы становится исследование динамики конфликта ХАМАС-Израиль в контексте проведения операции «Дом и сад», как крупнейшей военной операции ЦАХАЛ с 2014 г., до начала операции «Железные мечи» 7 октября 2023 г. Вторжение в Дженнин рассматривается в данном случае как предпосылка к конфликту октября 2023 г. между движением ХАМАС и Израиль.

Одной из главных особенностей происходившего следует считать несоразмерность масштабов вооруженного противостояния на северном и южном направлениях, притом, что в военном плане к началу указанных событий «Хезболла» намного превосходила ХАМАС, не говоря уже о союзных ему палестинских группировках. Ввиду ограниченных по размаху боевых действий с участием «Хезболлы» северное, ливано-сирийское, направление стало второстепенным в то время, как главные события, участие в которых приняли ХАМАС и другие палестинские организации, развернулись на южном направлении. Данное направление, представленное Сектором Газа, вкупе с восточным – Западным берегом реки Иордан – формирует для Тель-Авива единое палестинское направление развернувшегося осенью 2023 г. противостояния. В связи с этим следует заметить, что во время отмеченных событий движение ХАМАС вело борьбу против Израиля сразу на обоих направлениях – и палестинском, и ливано-сирийском, действуя своими основными силами именно в Секторе Газа. Поэтому исход столкновения с Армией обороны Израиля (АОИ или ЦАХАЛ) на южном направлении – в Газе – имел для ХАМАС судьбоносное значение.

К сказанному выше необходимо добавить, что значимым актором в развернувшемся противостоянии стали йеменские хуситы, которые предпринимали попытки атак против Израиля.

Конфликт между израильтянами и «Хезболлой» находится вне рамок данной статьи, так как он является темой для отдельного исследования. В ходе него необходимо не только рассмотреть современные события, но и обратиться к обмену ударами между АОИ и «Хезболлой» во время Второй ливанской войны 2006 г., а также к происходившему в последующие годы наращиванию военной мощи этой ливанской организации и ответным шагам израильской стороны. Это требуется для выявления факторов, обусловивших, ввиду взаимосвязи северного и южного направлений, динамику вооруженного противоборства как между Израилем и «Хезболлой», так и между Израилем и палестински-

ми радикалами. Среди прочего большое значение при этом имеет проведенная израильтянами в 2018–2019 гг. операция «Северный щит», которая позволила снизить возможности «Хезболлы» наносить удары по израильскому тылу, что стало значительным вкладом в повышение его стойкости [2, с. 887].

Отметим, что выход палестино-израильского конфликта на новый уровень в 2023 г. происходил в несколько этапов, критериями для выделения которых выступают масштаб и главная локация вооруженного противостояния, которой являлась, соответственно, одна из частей палестинской арены – Сектор Газа или Западный берег реки Иордан. При этом размах вооруженного противоборства в Газе находился в прямой зависимости от того, какая организация на конкретном этапе выступала главным противником израильтян на этой части палестинской арены, поскольку действовавшие против Израиля организации в военном плане обладали разными возможностями. Такой организацией являлся ХАМАС или «Исламский джихад», которые к началу войны в октябре 2023 г. оставались наиболее сильными в военном плане противниками для Тель-Авива на палестинской арене.

Первый этап связан с усилением давления со стороны Израиля на радикалов Западного берега реки Иордан после возвращения на пост премьер-министра страны Биньямина Нетаньяху, что нашло выражение в проведении целого ряда локальных операций. Самым важным событием этого времени выступает масштабная операция израильтян против радикалов в Дженине «Дом и сад» в июле 2023 г. Преимущественно именно ставка Тель-Авива на ограниченные по размаху действия сил безопасности определила на данном этапе динамику вооруженного противоборства на территории Западного берега. Главной локацией вооруженного противостояния на палестинской арене в ходе событий первого этапа является, соответственно, Западный берег реки Иордан.

Кроме того, в мае 2023 г. на территории Сектора Газа израильтянами была проведена масштабная операция «Щит и стрела» против организации «Исламский джихад». Именно «Исламский джихад» во время первого этапа являлся главным противником Израиля в Газе, что, среди прочего, ограничило размах вооруженного противоборства, поскольку в военном плане данная организация сильно уступала ХАМАС. Последнее наглядно продемонстрировали события 2023 г.

Второй этап связан с начавшейся в октябре 2023 г. войной, которая ознаменовалась проведением Тель-Авивом крупномасштабной операции «Железные мечи». Ввиду случившегося главной локацией вооруженного противостояния на палестинской арене в это время выступает Сектор Газа, на территории которого главным противником израильтян становится непосредственно сам ХАМАС. При этом одна из особенностей обмена ударами в Газе между Израилем и радикалами заключалась в его динамике, а именно в последовательном усилении давления со стороны ЦАХАЛ на своего противника.

Самым важным событием второго этапа стала наземная операция АОИ в Секторе Газа, поскольку она имела решающее значение для разгрома действующих на данной территории антиизраильских сил. Для достижения обозначенной цели важнейшей задачей явилась борьба с сетью подземных коммуникаций радикалов, так как последние в ходе развернувшегося противостояния основывали свои действия на ее использовании, что обусловило соответствующий размах таких мероприятий израильской стороны. Например, на 22 ноября 2023 г. на территории Сектора были выявлены и разрушены около 400 тоннельных шахт[1]. Поэтому начавшаяся в октябре 2023 г. война в достаточно полной мере продемонстрировала возможности по борьбе с подземной инфраструктурой про-

[1] Footage of Yahalom Unit: Approx. 400 Terror Tunnel Shafts Have Been Identified and Destroyed in Gaza // The Israel Defense Forces. November 22, 2023. URL: https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-press-releases-regarding-the-hamas-israel-war/footage-of-yahalom-unit-approx-400-terror-tunnel-shafts-have-been-identified-and-destroyed-in-gaza/ (accessed: 02.02.2024).

тивника, которыми на сегодняшний день обладает Израиль, что необходимо учитывать, среди прочего, при изучении конфликта между ним и ливанской организацией «Хезболла».

При этом важно отметить, что в ходе данной борьбы с подземными сооружениями в Секторе Газа израильтяне могли лишь частично опираться на имевшийся у них опыт (в частности, на специфический опыт многолетней борьбы с тоннелями в районе границы с Сектором, проходившей в условиях, принципиально отличавшихся от тех, которые имели место в глубине палестинского анклава), что дополнительно осложняло им реализацию таких мероприятий. Это было связано с размахом их акций – столь масштабного уничтожения подземных объектов радикалов Газы ЦАХАЛ прежде не осуществлял, особенно в рамках наземной операции в условиях плотной застройки, наличие которой сильно затрудняло осуществление указанных действий. Поэтому полученный при проведении операции «Железные мечи» опыт имел для Израиля огромное значение в плане дальнейшего наращивания возможностей по борьбе с подземной инфраструктурой противника, в том числе с подобными объектами «Хезболлы».

События второго этапа на Западном берегу Иордана оказались «в тени» происходившего на южной и северной границах Израиля. Синхронный обмен ударами с радикалами Газы на юге и «Хезболлой» на севере требовал от израильской стороны привлечения больших сил и средств. Данное обстоятельство ограничивало возможности Тель-Авива в борьбе против радикалов Западного берега, особенно в плане проведения масштабных операций. Однако израильтяне сохранили способность в случае необходимости значительно усилить давление на радикалов, действующих на территории Западного берега реки Иордан. Отчасти это было связано со слабостью последних как противника для ЦАХАЛ по сравнению с боевыми подразделениями действующих в Газе палестинских группировок и тем более – боевыми подразделениями ливанской «Хезболлы». В результате противоборство на Западном берегу в ходе событий второго этапа явилось важной составляющей палестино-израильского конфликта.

В рамках данной статьи рассматриваются события первого этапа, происходившие на Западном берегу реки Иордан – операция «Дом и сад», а также события вокруг нее, что обусловлено следующим.

Начнем с того, что события первого этапа на обеих частях палестинской арены – будь то Сектор Газа или Западный берег – сразу же оказались «в тени» развернувшегося в октябре 2023 г. крупномасштабного вооруженного противоборства. Однако события первого этапа изучены еще недостаточно, при том, что их исследование необходимо для понимания происходившего в зоне палестино-израильского конфликта в ходе следующего, второго, этапа.

Изучение событий первого этапа, происходивших на Западном берегу реки Иордан, также важно в плане прогнозирования дальнейшего развития конфликта на этой части палестинской арены. Это связано, в том числе, с тем, что операция «Дом и сад», а также события вокруг нее наглядно продемонстрировали возможности, которыми на сегодняшний день обладают радикалы Западного берега в рамках вооруженной борьбы против израильтян.

Кроме того, обращение к событиям первого этапа, происходившим на Западном берегу Иордана (поскольку в то время данная территория являлась главной локацией вооруженного противостояния на палестинской арене), имеет большое значение для исследования трансформации политики безопасности Израиля в период после возвращения на пост премьер-министра страны Б. Нетаньяху.

События первого этапа в Секторе Газа, а также события второго этапа на Западном берегу должны рассматриваться непосредственно в контексте войны между Израилем и организацией ХАМАС.

Изучение событий первого этапа в палестинском анклаве необходимо, в частности,

для выявления приемов и средств борьбы, которыми стороны конфликта обладали к началу крупномасштабного столкновения. Для этого также следует обратиться к другим событиям последних лет в Секторе Газа, включающим в себя осуществленные израильской стороной операции – масштабную операцию «Рассвет» и крупномасштабную операцию «Страж стен», которые были проведены в 2022 и 2021 гг. соответственно. Среди них особое значение имеет операция «Страж стен», что связано с размахом происходивших во время нее боевых действий с участием ХАМАС.

С октября 2023 г. противостояние на территории Западного берега реки Иордан развивалось в контексте войны между Израилем и движением ХАМАС. Так, события второго этапа на этой части палестинской арены характеризуются интенсификацией действий сил безопасности Израиля против данной организации. Например, почти за месяц, прошедший с начала войны, на территории Западного берега были задержаны более 800 подозреваемых в связях с организацией ХАМАС[2]. Данные действия дополняли удары, наносимые по ХАМАС в ходе крупномасштабного вооруженного противостояния в Газе, что еще больше ослабляло его позиции.

Именно от исхода войны в Секторе Газа напрямую зависело дальнейшее развитие конфликта на территории Западного берега реки Иордан, что было вызвано взаимосвязью двух частей палестинской арены. В то время как исход войны в Газе решал судьбу ХАМАС, отмеченные выше шаги израильской стороны на Западном берегу Иордана имели важное значение для будущего этой организации. Более того, такие действия могли явиться, в случае принятия руководством Израиля соответствующего решения, подготовкой к разгрому ХАМАС на Западном берегу. Причем реализация Тель-Авивом указанного сценария развития конфликта в случае успеха израильской операции в Газе означала бы разгром движения ХАМАС на палестинской арене в целом.

Отметим также, что претворению в жизнь такой опции вооруженного противостояния способствовала слабость позиций ХАМАС на Западном берегу Иордана, в значительной мере обусловленная многолетними активными действиями сил безопасности Израиля против данной организации на этой части палестинской арены. То же самое во многом можно сказать и об организации «Исламский джихад», учитывая при этом тот факт, что к началу войны в Секторе Газа в октябре 2023 г. Израиль уже смог нанести ей болезненные удары. Так, в ходе операции «Щит и стрела» были ликвидированы 6 высокопоставленных оперативников данной организации[3].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование основывается на принципах системного подхода, историзма и объективности. При изучении эскалации палестино-израильского конфликта в 2023 г. и разработке ее периодизации были использованы методы исторического исследования: историко-сравнительный, синхронный и ретроспективный. Применение указанных методов связано с тем, что в центре внимания находились события, происходившие в одно и то же время на обеих частях палестинской арены (в Секторе Газа и на Западном берегу реки Иордан), на ход которых оказали влияние факторы, как общие для обеих частей, так и присущие только одной из них. В контексте этого также были использованы такие общенаучные методы, как анализ и сравнение.

[2] Daily Recap: Hamas – Israel War November 6th, 2023 – Day 31 // The Israel Defense Forces. November 6, 2023. URL: https://www.idf.il/en/mini-sites/idf-recaps-daily-summaries-of-the-hamas-israel-war/daily-recap-hamas-israel-war-november-6th-2023-day-31/ (accessed: 02.02.2024).

[3] Summary of Operation Shield and Arrow // The Israel Defense Forces. May 14, 2023. URL: https://www.idf.il/en/mini-sites/operation-shield-and-arrow/summary-of-operation-shield-and-arrow/ (accessed: 02.02.2024).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фоном для рассматриваемых событий явились политические перемены в Государстве Израиль, а именно – возвращение на пост премьер-министра Б. Нетаньяху. Этому предшествовала ограниченная по времени (менее двух лет) работа правительства во главе с Нафтали Беннетом и Яиром Лапидом, которые ранее занимали разные посты в правительствах, возглавляемых Б. Нетаньяху, или находились в оппозиции к ним. Так, Н. Беннет занимал пост министра обороны и формулировал подходы к обеспечению безопасности Израиля [3, с. 94]. Планировалось, что первые два года работы правительства премьер-министром будет Н. Беннет, которого затем на данном посту сменит Я. Лапид [4, с. 81]. Однако эти планы так и не были осуществлены. Именно во время нахождения у власти правительства Беннета–Лапида произошли события, имевшие важное значение для развития конфликта на Западном берегу реки Иордан.

Речь идет о развернувшихся в 2022 г. действиях сил безопасности Израиля против радикалов на этой части палестинской арены, а именно об операции «Волнорез». При проведении данной операции, направленной на предотвращение атак и задержание причастных к террористической деятельности, ЦАХАЛ усилил свои контртеррористические действия, основанные на разведке[4]. В ходе нее проводились почти ежедневные рейды, направленные на задержание боевиков и изъятие оружия[5].

Операцию «Волнорез», ввиду решавшихся в ходе нее задач, задействованных при ее проведении сил и средств, а также ее масштаба и длительности, можно рассматривать в качестве продолжения предшествовавших ей действий израильских сил безопасности на Западном берегу Иордана. При этом на фоне частоты атак со стороны радикалов Западного берега, происходивших во время проведения данной операции, встает вопрос о соответствии ее формата тем вызовам, с которыми столкнулись израильтяне [5, с. 1032-1033].

В контексте указанных выше событий следует привести слова Я. Лапида, который в сентябре 2022 г. в связи с посещением штаб-квартиры контрразведывательной службы ШАБАК в северной части Западного берега реки Иордан заявил, что израильской стороне не приходится иметь дело со сложной реальностью, в которой наряду с силой и решимостью требуются шаги по поддержанию повседневной жизни[6]. Кроме того, спустя месяц он отметил, что цель израильской стороны – сильно и непрерывно атаковать террористов, выделив среди локаций таких действий Дженин и Наблус[7].

Ввиду последнего необходимо указать на то, что на начало 2023 г. в районах этих городов действовали сразу 6 вооруженных группировок[8], что, наряду с другими факторами, сделало их одними из главных центров борьбы между радикалами и силами безопасности Израиля на территории Западного берега в период после возвращения Б. Нетаньяху на пост премьер-министра страны. Одним из примеров такого противостояния является операция израильтян в Наблусе 22 февраля 2023 г., когда с палестинской сторо-

[4] One Year Since Operation Break the Wave // The Israel Defense Forces. March 31, 2023. URL: https://www.idf.il/en/articles/2023/one-year-since-operation-break-the-wave/ (accessed: 02.02.2024).

[5] *Khdour Nasser*. Surging Violence: Hamas Attempts to Reshape the West Bank’s Political Landscape // The Washington Institute for Near East Policy. April 5, 2023. URL: https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/surging-violence-hamas-attempts-reshape-west-banks-political-landscape (accessed: 02.02.2024).

[6] PM Yair Lapid Visits ISA Samaria District HQ // Prime Minister’s Office. September 15, 2022. URL: https://www.gov.il/en/departments/news/event_gss150922 (accessed: 02.02.2024).

[7] PM Lapid's remarks at the Movement for Quality Government event // Prime Minister’s Office. October 25, 2022. URL: https://www.gov.il/en/departments/news/spoke-quality251022 (accessed: 02.02.2024).

[8] *Ben Menachem Yoni*. Palestinian Terror Groups Challenge PA Forces // Jerusalem Center for Public Affairs. January 4, 2023. URL: https://jcpa.org/palestinian-terror-groups-challenge-pa-forces/ (accessed: 02.02.2024).

ны были ранены около 100 человек[9]. Также важным центром обозначенной борьбы явился район Туль-Карема.

В свою очередь, среди указанных центров противостояния наибольшее значение в контексте событий 2023 г. имеет район Дженина, где в июле израильтянами была проведена операция «Дом и сад», участие в которой двух бригад отметил министр обороны Израиля Йоав Галант[10]. Данная операция имеет особое значение ввиду ее результатов. Кроме того, активные действия израильской стороны против радикалов в районе Дженина осуществлялись и после операции «Дом и сад». В связи с этим следует выделить состоявшуюся в декабре 2023 г. операцию, которая, по словам официального представителя ЦАХАЛ контр-адмирала Даниэля Хагари, являлась комплексной бригадной операцией[11].

Итоги операции «Дом и сад» позволяют поставить ее в один ряд с другой масштабной операцией израильской стороны, а именно с осуществленной в июне 2014 г. на Западном берегу реки Иордан операцией «Возвращайтесь, братья». На основании результатов последней была констатирована возможность повторения на Западном берегу «сценария Газы» в сфере военных приготовлений. Речь шла о вероятном появлении у действующих на этой части палестинской арены радикалов развитых инфраструктур – как подземной инфраструктуры, так и инфраструктуры по производству ракет [6, с. 133]. То же самое можно сказать и об операции «Дом и сад», особенно с учетом того, что в 2023 г. израильтяне столкнулись с попытками ракетных обстрелов в районе Дженина[12]. Но что особенно важно, обращение к итогам данной операции позволяет обозначить местную, региональную, специфику возможной реализации отмеченного сценария.

Начнем с того, что операция «Дом и сад» продемонстрировала способность радикалов Западного берега в настоящее время в большом количестве изготавливать собственными силами средства вооруженной борьбы. Так, говоря об этой операции, Б. Нетаньяху выделил уничтожение предназначенных для изготовления таких средств лабораторий почти промышленного масштаба[13]. Всего же в ходе операции «Дом и сад» были ликвидированы 6 объектов по изготовлению взрывчатки и взрывных устройств. Также были изъяты несколько сотен готовых к применению взрывных устройств при кратно меньшем числе единиц изъятого стрелкового оружия[14].

Среди приведенных выше данных обращает на себя внимание соотношение числа изъятых взрывных устройств и единиц стрелкового оружия. И оно отнюдь не случайно, поскольку распространенность у радикалов тех или иных средств вооруженной борьбы связана с особенностями противостояния на Западном берегу Иордана.

Радикалы Западного берега сегодня ведут и в обозримой перспективе будут выну-

[9] *Al-Omari Ghaith*. To Prevent the PA from Unraveling, Address Internal Reform // The Washington Institute for Near East Policy. PolicyWatch 3708. February 28, 2023. URL: https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/prevent-pa-unraveling-address-internal-reform (accessed: 02.02.2024).

[10] Defense Minister MK Gallant on operation in Jenin: Terrorism will not have a place where it can hide // The Knesset. July 5, 2023. URL: https://main.knesset.gov.il/en/news/pressreleases/pages/press5723w.aspx (accessed: 02.02.2024).

[11] Press Briefing by IDF Spokesperson Rear Admiral Daniel Hagari December 14th, 20:15 // The Israel Defense Forces. December 14, 2023. URL: https://www.idf.il/en/mini-sites/hamas-israel-war-23/briefings-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari/december-briefings/press-briefing-by-idf-spokesperson-rear-admiral-daniel-hagari-december-14th-20-15/ (accessed: 02.02.2024).

[12] *Rubin Uzi*. Will the Rocket Threat from Jenin Match the Threat from Gaza? // The Jerusalem Institute for Strategy and Security. September 3, 2023. URL: https://jiss.org.il/en/rubin-will-the-rocket-threat-from-jenin-match-the-threat-from-gaza/ (accessed: 02.02.2024).

[13] PM Netanyahu's Remarks following a Joint Security Assessment on the Operation in Jenin // Prime Minister's Office. July 3, 2023. URL: https://www.gov.il/en/departments/news/event-assessment030723 (accessed: 02.02.2024).

[14] *Dekel Udi*, *Kurz Anat*. The Operation in Jenin: Time for a Complementary Move // The Institute for National Security Studies. INSS Insight No. 1744. July 16, 2023. URL: https://www.inss.org.il/publication/home-and-garden/ (accessed: 02.02.2024).

ждены вести борьбу против Израиля в условиях, когда силы безопасности последнего постоянно действуют на палестинских территориях, и среди прочего, входят в расположенные там населенные пункты. Поэтому им требуются и будут требоваться средства вооруженной борьбы, дающие возможность эффективно противостоять израильтянам в ходе данного противоборства. Однако они продолжают располагать ограниченными ресурсами для военных приготовлений, к тому же сталкиваясь при их осуществлении с активным противодействием израильских сил безопасности.

В обозначенной ситуации для действующих на Западном берегу реки Иордан радикалов имеет крайне важное значение создание собственными силами средств вооруженной борьбы, которые должны обладать простой конструкцией, чтобы их можно было изготавливать и применять в больших количествах. Указанное требование во многом обусловлено размахом противостояния, в настоящее время происходящим на Западном берегу, а также возможным его разрастанием, особенно – в свете войны в Секторе Газа. Поэтому взрывные устройства сегодня являются и в обозримой перспективе будут являться для радикалов Западного берега одним из важнейших инструментов вооруженной борьбы. Но что особенно важно, массовое применение более совершенных (по сравнению с теми, которые используются сейчас) взрывных устройств позволит действующим на Западном берегу Иордана радикалам в значительной мере компенсировать как нехватку стрелкового оружия (например, штурмовых винтовок), так и отсутствие необходимых для борьбы с израильской техникой ручных противотанковых гранатометов (РПГ) и противотанковых ракетных комплексов (ПТРК). В связи с этим необходимо отметить, что радикалы Западного берега на 2023 г. усовершенствовали взрывные устройства, используемые ими против израильтян[15].

Таким образом, можно констатировать, что сегодня и в обозримой перспективе для радикалов Западного берега ракетное вооружение может являться лишь дополнением к другим, более необходимым, средствам вооруженной борьбы. Исходя из этого, следует предполагать, что в случае возможной реализации «сценария Газы» в сфере военных приготовлений на Западном берегу реки Иордан для действующих там радикалов приоритетом будет являться развертывание подземной инфраструктуры, а развертывание инфраструктуры по производству ракет отойдет на второй план. Такой расстановке приоритетов способствует то, что подземные объекты могут предоставить им дополнительную возможность маневрирования силами и средствами в ходе противостояния с силами безопасности Израиля.

С учетом сказанного выше значимым обстоятельством является то, что подземные сооружения сейчас уже ограниченно используются радикалами на Западном берегу реки Иордан, что продемонстрировала операция «Дом и сад», в ходе которой были выявлены 6 подземных шахт[16].

Для возможной реализации «сценария Газы» в сфере военных приготовлений на Западном берегу Иордана важное значение имеет то, что в последнее время израильтяне за счет наносимых эпизодически авиаударов расширили набор приемов и средств борьбы, используемых ими на данной части палестинской арены. Авиаудары наносились, в частности, при проведении операции «Дом и сад»[17]. Это повысило эффективность акций израильской стороны, поскольку удары авиа-

[15] *Yaari Ehud*. The Danger of Violent Escalation in the West Bank // The Washington Institute for Near East Policy. PolicyWatch 3752. June 23, 2023. URL: https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/danger-violent-escalation-west-bank (accessed: 02.02.2024).

[16] 48 hrs of Operating to Weaken Terrorism in the Jenin Camp // The Israel Defense Forces. July 5, 2023. URL: https://www.idf.il/en/articles/hafatzot/07-2023/48-hrs-of-operating-to-weaken-terrorism-in-the-jenin-camp/ (accessed: 02.02.2024).

[17] *Dostri Omer*. “House and Garden” – analysis and conclusions of the Israeli military activity in Jenin // Israel Defense and Security Forum. July 18, 2023. URL: https://idsf.org.il/en/opinion-en/house-and-garden/ (accessed: 02.02.2024).

ции стали дополнением к действиям наземных сил, которые сегодня играют главную роль в борьбе с радикалами Западного берега.

Среди прочего, авиаудары увеличили эффективность борьбы с опасным для израильтян противником – способными быстро менять свое местонахождение мобильными группами боевиков. В такой ситуации одной из наиболее действенных контрмер со стороны радикалов может явиться развертывание подземной инфраструктуры на Западном берегу реки Иордан, и, в первую очередь, на территории главных центров противостояния с силами безопасности Израиля. Поэтому для радикалов Западного берега еще больше возросло значение опыта, полученного радикалами Газы в ходе противоборства с израильтянами, особенно – опыта развертывания подземных коммуникаций. Однако вместе с этим встает вопрос о том, в какой мере данный опыт может быть применен на Западном берегу Иордана ввиду местной, региональной, специфики развития палестино-израильского конфликта. Ввиду своей важности этот вопрос должен быть рассмотрен в рамках отдельного исследования.

ВЫВОДЫ

Итоги осуществленных Израилем в 2023 г. на Западном берегу реки Иордан акций, включающих в себя операцию «Дом и сад», имеют важное значение в контексте последующих событий, а именно – крупномасштабного вооруженного противостояния.

Данные действия сил безопасности Израиля ослабили позиции радикалов Западного берега в конфликте с Тель-Авивом, что в дальнейшем упростило последнему решение важной задачи, обусловленной развитием событий на палестинской и ливанской аренах, а именно – поддержание вооруженного противостояния на Западном берегу Иордана на приемлемом для себя уровне в то время, когда большие силы и средства израильской стороны были задействованы в борьбе с радикалами Сектора Газа и «Хезболлой», причем возможность маневрирования этими силами и средствами была ограничена из-за синхронности вооруженного противоборства на палестинском и ливанском направлениях.

В связи с этим значимым обстоятельством стало то, что в 2023 г. до начала войны в Газе израильтянами на Западном берегу кроме операции «Дом и сад» не было реализовано другой операции/других операций аналогичного или большего размаха. Такие действия сил безопасности Израиля, среди прочего направленные на ликвидацию инфраструктуры радикалов (особенно – в северной части Западного берега реки Иордан, где уже была проведена операция «Дом и сад»), еще больше упростили бы Тель-Авиву решение обозначенной выше задачи. В случае претворения в жизнь отмеченного сценария развития конфликта операция «Дом и сад» стала бы одним из этапов масштабной кампании израильтян против радикалов Западного берега реки Иордан.

Кроме того, реализация Тель-Авивом указанной опции вооруженного противостояния упростила бы силам безопасности Израиля борьбу против действующих на Западном берегу радикалов, которая велась во время войны в палестинском анклаве, и одной из основных локаций которой являлся район Дженина. С учетом последнего, а также операции «Дом и сад» и предшествовавших ей событий можно в целом говорить об ограниченной по масштабу продолжительной кампании израильтян в данном районе, осуществлявшейся в тандеме с их операциями против радикалов в других локациях Западного берега. Исходя из этого операцию «Дом и сад», ввиду задействованных для ее проведения сил и средств, а также достигнутых в ходе нее результатов следует считать главным эпизодом кампании в районе Дженина.

Список источников

1. *Рыжов И.В.*, *Бородина М.Ю.*, *Савичева Е.М.* Ближний Восток: поиск новой архитектуры безопасности в меняющемся мире // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2023. Т. 15. № 2. С. 418-435. https://doi.org/10.21638/spbu13.2023.213, https://elibrary.ru/hxmsay
2. *Ермаков А.А.*, *Корнилов А.А.*, *Рыжов И.В.* Россия и северный фронт Израиля: новые грани асимметричного конфликта // Via in tempore. История. Политология. 2020. Т. 47. № 4. С. 885-893. https://doi.org/10.18413/2687-0967-2020-47-4-885-893, https://elibrary.ru/sxikdr
3. *Царев М.А.* Подходы правительства Н. Беннета и Я. Лапида к ключевым региональным угрозам безопасности Израиля // Восточный курьер. 2023. № 1. С. 91-105. https://doi.org/10.18254/S268684310025308-6, https://elibrary.ru/vdtwyj
4. *Карасова Т.А.* Обострение «тлеющего» палестино-израильского конфликта в мае 2021 г. // Историческая психология и социология истории. 2021. Т. 14. № 1. С. 75-84. https://elibrary.ru/rlimkv
5. *Ермаков А.А.*, *Корнилов А.А.*, *Рыжов И.В.* Трансформация политики безопасности Государства Израиль: новые тренды на фоне традиционных приоритетов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4 (205). С. 1024-1036. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1024-1036, https://elibrary.ru/bscyzy
6. *Морозов В.М.*, *Ермаков А.А.* Операция «Возвращайтесь, братья» в контексте палестино-израильского противостояния // Вестник МГИМО-Университета. 2016. № 4 (49). С. 131-136. https://elibrary.ru/wxokir

References

1. Ryzhov I.V., Borodina M.Yu., Savicheva E.M. (2023). The Middle East: seeking a new security architecture in a changing world. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika = Vestnik of Saint Petersburg University. Asian and African Studies*, vol. 15, no. 2, pp. 418-435. (In Russ.) https://doi.org/10.21638/spbu13.2023.213, https://elibrary.ru/hxmsay
2. Ermakov A.A., Kornilov A.A., Ryzhov I.V. (2020). Russia and Northern Battlefield of Israel: New Sides of the Asymmetric Conflict. *Via in tempore. Istoriya. Politologiya = Via in Tempore. History and Political Science*, vol. 47, no. 4, pp. 885-893. (In Russ.) https://doi.org/10.18413/2687-0967-2020-47-4-885-893, https://elibrary.ru/sxikdr
3. Tsarev M.A. (2023). Approaches of Bennet-Lapid’s government to key regional security threats to Israel’s security. *Vostochnyi kur’er = Oriental Courier*, no. 1, pp. 91-105. (In Russ.) https://doi.org/10.18254/S268684310025308-6, https://elibrary.ru/vdtwyj
4. Karasova T.A. (2021). The escalation of the Israeli-Palestinian simmering conflict in May 2021. *Istoricheskaya psikhologiya i sotsiologiya istorii = Historical Psychology & Sociology*, vol. 14, no. 1, pp. 75-84. (In Russ.) https://elibrary.ru/rlimkv
5. Ermakov A.A., Kornilov A.A., Ryzhov I.V. (2023). Transformation of the security policy of the state of Israel: new trends against the background of traditional priorities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 4 (205), pp. 1024-1036. (In Russ.) https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1024-1036, https://elibrary.ru/bscyzy
6. Morozov V.M., Ermakov A.A. (2016). Operation “brother’s keeper” in context of the Palestinian-Israeli standoff. *Vestnik MGIMO-Universiteta = MGIMO Review of International Relations*, no. 4 (49), pp. 131-136. (In Russ.) https://elibrary.ru/wxokir

Информация об авторах

Ермаков Андрей Александрович, кандидат исторических наук, докторант кафедры истории и политики России, Институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
https://orcid.org/0009-0009-918-56114
ermakov1989@mail.ru

Рыжов Игорь Валерьевич, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и политики России, Институт международных отношений и мировой истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; старший научный сотрудник международной междисциплинарной научно-исследовательской лаборатории «Изучение мировых и региональных социально-политических процессов», Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
https://orcid.org/0000-0002-6417-1517
Scopus ID: 57195915003
ResearchID: Q-5940-2017
ivr@imomi.unn.ru

Поступила в редакцию 26.05.2024
Получена после доработки 26.07.2024
Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Andrey A. Ermakov, Cand. Sci. (History), Doctoral Student of the History and Politics of Russia Department, Institute of International Relations and World History, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation,
https://orcid.org/0009-0009-918-56114
ermakov1989@mail.ru

Igor V. Ryzhov, Dr. Sci. (History), Professor, Head of the History and Politics of Russia Department, Institute of International Relations and World History, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Senior Researcher at the International Interdisciplinary Research Laboratory “Study of World and Regional Socio-Political Processes”, Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.
https://orcid.org/0000-0002-6417-1517
Scopus ID: 57195915003
ResearchID: Q-5940-2017
ivr@imomi.unn.ru

Received 26.05.2024
Revised 26.07.2024
Accepted 17.10.2024