

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

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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

2025
ТОМ 30
№ 6

ISSN 1810-0201



9 771810 020007

25219 >



ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

2025
Т. 30
№ 6

Сквозной
номер
выпуска – 219

Учредитель

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

Миссия 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.

Научный журнал является открытой международной площадкой для научного обсуждения актуальных теоретических и эмпирических исследований, которые вносят оригинальный вклад в развитие следующих направлений в рамках отраслей научного знания: педагогики (общая педагогика, история педагогики и образования, теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки и русский язык как иностранный), оздоровительная и адаптивная физическая культура) и истории (отечественная история и всеобщая история).

Цели и задачи

Цель: Создание единого научно-исследовательского пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области педагогики, методики обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, адаптивной физической культуры, отечественной и всеобщей истории.

Задачи:

Обсуждение актуальных вопросов педагогики (образования, воспитания и преподавания) в России и за рубежом.

Обмен результатами инновационных научных исследований российских и зарубежных ученых в области обучения иностранным языкам и русскому как иностранному языку, включая обучение на основе современных цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта.

Представление результатов исследований в области адаптивной физической культуры.

Отражение современных направлений исторической науки и широкого спектра взглядов на ход всеобщей и отечественной истории.

Публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в области отечественной истории с точки зрения взаимодействия социоестественных, социально-экономических, политических и социокультурных аспектов в историческом развитии России, ее отдельных регионов и микросоциумов (отдельных поселений и социально-профессиональных групп).

Обсуждение ключевых проблем всеобщей истории, опыта изучения как цивилизационных особенностей мирового развития в целом, так и истории отдельных зарубежных стран (приоритет – история нового и новейшего времени).

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

К публикации принимаются оригинальные статьи российских и зарубежных авторов на русском и английском языках.

Авторами являются ученые из российских научных и образовательных организаций из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Все статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат» и двойное слепое рецензирование членами редколлегии и внешними экспертами, отобранными редакцией.

Бизнес-модель: финансирование журнала осуществляется учредителем, все статьи публикуются на бесплатной основе.

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 DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, РИНЦ, РДНИ, НЭБ «eLIBRARY.RU», ЭБ «КиберЛенинка», Scilit, Google Scholar, OpenAlex, CrossRef.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Ильина Ирина Валерьевна – Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Педагогические науки

Алисов Евгений Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

Горская Инесса Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор. Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, г. Омск, Российская Федерация

Григорьева Елена Ивановна – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, профессор. Московский государственный институт культуры, г. Москва, Российская Федерация

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

Колесников Андрей Александрович – доктор педагогических наук, доцент. Московский городской педагогический университет; Институт стратегии развития образования РАО; Школа иностранных языков ВШЭ, г. Москва, Российская Федерация

Кондаков Виктор Леонидович – доктор педагогических наук, профессор. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация

Макарова Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Малев Алексей Витальевич – доктор педагогических наук, профессор. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

Митчелл Петр Джонович – доктор педагогики, профессор. Университетский Колледж Маджан, г. Маскат, Султанат Оман

Мохеби Муртадха Бакэр Лайла – доктор педагогических наук, профессор. Университет имени Зайда бин Султана Аль-Нахайяна, г. Дубай, Объединенные Арабские Эмираты

Налетова Ирина Владимировна – доктор философских наук, профессор. Тамбовское областное государственное образовательное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации работников образования», г. Тамбов, Российская Федерация

Нурхин Ахмад – научный сотрудник, кафедра бухгалтерского образования факультета экономики и бизнеса. Семарангский государственный университет, г. Семаранг, Индонезия

Поляков Олег Геннадиевич – доктор педагогических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Попова Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Правдов Михаил Александрович – доктор педагогических наук, профессор. Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация

Селитреникова Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент. Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Яцзюнь Ли – доктор педагогических наук, профессор. Харбинский педагогический университет, г. Харбин, Китайская Народная Республика

Исторические науки

Канищев Валерий Владимирович – доктор исторических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Кондрашин Виктор Викторович – доктор исторических наук, профессор. Институт Российской истории РАН, г. Москва, Российская Федерация

Кросстон Мэттью – доктор философии, профессор. Государственный университет Боуи, г. Боуи, Соединенные Штаты Америки

Мацузато Кимитака – доктор юридических наук, почетный профессор. Токийский университет, г. Токио, Япония

Мезга Николай Николаевич – доктор исторических наук, профессор. Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

Минкова Кристина Владимировна – доктор исторических наук. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Романов Владимир Викторович – доктор исторических наук, профессор. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация

Туманова Анастасия Сергеевна – доктор исторических наук, доктор юридических наук, профессор. НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация

Учаев Антон Николаевич – доктор исторических наук, доцент. Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., г. Саратов, Российская Федерация

Ходяков Михаил Викторович – доктор исторических наук, профессор. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Черешнева Лариса Александровна – доктор исторических наук, доцент. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация

Редакция:

Главный редактор *П.В. Сысоев*

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов *И.В. Ильина*

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

Редакторы английских текстов: *Ю.А. Абрамова, И.С. Митусова*

Администраторы сайта *Н.А. Михайлова, М.И. Филатова*

Оригинал-макет подготовлен в объединенной редакции научных журналов

Компьютерная верстка: *Ю.А. Бирюкова, И.С. Митусова*

Государственная регистрация: 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)

DOI: 10.20310/1810-0201-2025-30-6

Подписано в печать 28.11.2025. Дата выхода в свет
Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman».
Печать на ризографе. Печ. л. 33,0. Усл. печ. л. 32,0.
Тираж 1000 экз. Заказ № 25265. Свободная цена

Издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

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

Телефон редакции: 8(4752)72-34-34 доб. 0440

Электронная почта редакции: 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

16+



© Оформление, оригинал-макет, редактирование. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2025

Tambov University REVIEW

Scientific-theoretical
and applied journal

Series: HUMANITIES

JOURNAL OF DERZHAVIN
TAMBOV STATE UNIVERSITY

Published since May 15, 1996
Issued 6 times in year

2025
Vol. 30
No. 6

Continuous
issue number –
219

Founder

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

Mission of the Journal

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 scientific journal is an open international platform for scientific discussion of current theoretical and empirical research, which makes an original contribution to the following areas’ development within the branches of scientific knowledge: pedagogy (general pedagogy, history of pedagogy and education, theory and methods of teaching and education (foreign languages and Russian as a foreign language), recreational and adaptive physical education) and history (national history and foreign countries’ history).

Aim and Scope

The aim is to create a unified research space for the mutual exchange of achievements of Russian and foreign scholars specializing in the field of pedagogy, methods of teaching foreign languages and Russian as a foreign language, adaptive physical education, national and foreign countries’ history.

Scope:

Discussion of current issues of pedagogy (education, upbringing and teaching) in Russia and abroad.

Exchange of innovative scientific research results’ by Russian and foreign scholars in the field of teaching foreign languages and Russian as a foreign language, including education based on modern digital technologies and artificial intelligence technologies.

Presentation of research results in the field of adaptive physical education.

Reflection of modern trends in historical science and a wide range of views on the foreign countries’ and national history course.

Publication of fundamental and applied scientific research results in the field of national history from the perspective of the interaction of socio-natural, socio-economic, political and socio-cultural aspects in the historical development of Russia, its individual regions and microsociums (individual settlements and socio-professional groups).

Discussion of key issues of foreign countries’ history, the experience of studying both the civilization patterns of global development as a whole and the history of individual foreign countries (priority is the history of modern and contemporary ages).

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

Original articles by Russian and foreign authors in Russian and English are accepted for publication.

The authors are scholars from Russian scientific and educational organizations from near and far abroad.

All articles are checked in “**Antiplagiat**” program and **double-blind peer review** by members of the editorial board and external experts selected by the editorial board.

Business model: the journal is funded by the founder, and all articles are published free of charge.

The journal is included in the “**List** of peer-reviewed scientific publications in which 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) should be published.

Indexed by the DOAJ, Ulrich’s Periodicals Directory, Russian Science Citation Index (RSCI), Russian Centre for Science Information (RCSI), Scientific Electronic Library “eLIBRARY.RU”, Electronic Library “CyberLeninka”, Scilit, Google Scholar, OpenAlex, CrossRef.

EDITOR-IN-CHIEF

Pavel V. Sysoyev – Dr. Sci. (Education), Professor. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, Professor of Foreign Language Education Department, Institute of International Education; Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, Head of the Tambov Scientific Center of the Russian Academy of Education

EXECUTIVE EDITOR

Irina V. Ilyina – Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

Pedagogical Sciences

Evgenii A. Alisov – Dr. Sci. (Education), Professor. Moscow City University, Moscow, Russian Federation

Inessa Yu. Gorskaya – Dr. Sci. (Education), Professor. Siberian State University of Physical Education and Sports, Omsk, Russian Federation

Elena I. Grigorieva – Dr. Sci. (Culturology), Cand. Sci. (Education), Professor. Moscow State Institute of Culture, Moscow, Russian Federation

Ilya F. Isayev – Dr. Sci. (Education), Professor. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

Andrei A. Kolesnikov – Dr. Sci. (Education), Associate Professor. Moscow City University, Professor of German Studies and Linguodidactics Department; Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education; School of Foreign Languages (HSE), Moscow, Russian Federation

Viktor L. Kondakov – Dr. Sci. (Education), Professor. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

Lyudmila N. Makarova – Dr. Sci. (Education), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Aleksey V. Malyov – Dr. Sci. (Education), Professor. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Peter J. Mitchell – PhD, Professor. Majan University College, Muscat, Sultanate of Oman

Laila M.B. Mohebi – PhD, Professor. Zayed University, Dubai, United Arab Emirates, Professor, College of Humanities and Social Sciences

Irina V. Naletova – Dr. Sci. (Philosophy), Professor. Tambov Regional State Educational Autonomous Institution of Additional Professional Education “Institute of Advanced Training of Educators” (TOIPKRO), Tambov, Russian Federation

Ahmad Nurkhin – Research Scholar, Department of Accounting Education at the Faculty of Economics and Business, State University of Semarang, Semarang, Indonesia

Oleg G. Polyakov – Dr. Sci. (Education), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Nina V. Popova – Dr. Sci. (Education), Professor. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

Mikhail A. Pravdov – Dr. Sci. (Education), Professor. Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation

Tatyana A. Selitrenikova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg, St. Petersburg, Russian Federation

Li Yajun – PhD, Professor. Harbin Normal University, Harbin, China

Historical Sciences

Valery V. Kanishchev – Dr. Sci. (History), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Viktor V. Kondrashin – Dr. Sci. (History), Professor. Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

Matthew Crosston – PhD, Professor. Bowie State University, Bowie, the USA

Kimitaka Matsuzato – PhD, Professor Emeritus. University of Tokyo, Tokyo, Japan

Micolai Miazga – Dr. Sci. (History), Professor. Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Republic of Belarus

Kristina V. Minkova – Dr. Sci. (History). Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Vladimir V. Romanov – Dr. Sci. (History), Professor. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation

Anastasia S. Tumanova – Dr. Sci. (History), Dr. Sci. (Law), Professor. National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russian Federation

Anton N. Uchayev – Dr. Sci. (History), Associate Professor. Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, Saratov, Russian Federation

Mikhail V. Khodyakov – Dr. Sci. (History), Professor. Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

Larisa A. Cheresheva – Dr. Sci. (History), Associate Professor. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation

Editorial:

Editor-in-chief *Pavel V. Sysoyev*

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

Editors: *Yulia A. Biryukova, Maria I. Filatova*

English texts editors: *Yulia A. Abramova, Irina S. Mitusova*

Web-site administrator *Nadezhda A. Mikhailova, Maria I. Filatova*

Original layout prepared by Incorporate Editorial of Scientific Journals

Computer layout: *Yulia A. Biryukova, Irina S. Mitusova*

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

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

DOI: [10.20310/1810-0201-2025-30-6](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6)

Signed for printing 28.11.2025. Release date

Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”.

Printed on risograph. Pr. sheet 33.0. Conv. pr. sheet 32.0.

Copies printed 1000. Order no. 25265. 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



© Design, original layout, editing. FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

<i>Степанова М.М., Троцкий Д.И.</i> Эрратологический подход в обучении профессионально ориентированному переводу	1275
<i>Алексич Е.В.</i> Искусственный интеллект и обучение иностранным языкам: проблемы и решения	1288
<i>Насырова Г.Н.</i> О междисциплинарном подходе к созданию учебных пособий по английскому языку для магистров международных	1298
<i>Четырина Н.В.</i> Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами	1312

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

<i>Кожеевникова М.Н., Стрельчук Е.Н.</i> Чтение как способ предупреждения аттриции у детей-носителей русского эритажного языка	1334
<i>Милосердова Е.М., Морозов Е.А.</i> Интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения	1348
<i>Лешутина И.А., Воробьева А.А.</i> Модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов	1369
<i>Бу Тхи Тху Фьонг, Тарасова Е.Н.</i> Дидактический потенциал песен в обучении русскому произношению вьетнамских студентов	1384
<i>Чжао Шупин.</i> Культуроведение России как компонент практического курса русского языка как иностранного для китайских студентов	1398

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Абдалина Л.В., Романова Я.Ю.</i> Педагогическая модель формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе	1411
---	------

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Усик Д.А.</i> Развитие творческих способностей учащихся начальной школы через проектную деятельность	1424
---	------

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

<i>Свеколкин Н.И.</i> Десятый ускоренный выпуск военного времени Павловского военного училища в лицах и судьбах уроженцев Остзейских губерний	1438
<i>Разиньков М.Е.</i> «Я был один среди всех...»: краткий триумф авторитарного политического вождизма в губерниях Центрального Черноземья в октябре 1917 – феврале 1918 г.	1455

<i>Зайцев Н.А.</i> Деятельность политотделов МТС Черноземного центра России по организационно-хозяйственному укреплению колхозов	1469
--	------

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

<i>Георги Ф.В., Георги Д.Г.</i> История взаимоотношений между Российским императорским консульством в Иерусалиме и Русской духовной миссией в Иерусалиме	1480
<i>Миронов В.В.</i> Экстраполяция политической борьбы в Австрии на корпус служащих государственных учреждений и феномен принуждения их к лояльности как отражение авторитарных тенденций во внутренней политике. Вторая половина 1920 – начало 1930-х годов	1493
<i>Учаев А.Н., Учаева Н.А.</i> Специфика организации научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в Канаде во время Второй мировой войны	1504
<i>Малолетко А.В.</i> О договорно-правовых аспектах российско-южнокорейских военно-политических связей в 1991–2022 гг.	1516

C O N T E N T S

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

<i>Stepanova M.M., Troitsky D.I.</i> An error analysis approach to teaching specialized translation	1275
<i>Aleksich E.V.</i> Artificial intelligence and foreign language teaching: problems and solutions	1288
<i>Nasyrova G.N.</i> On interdisciplinary approach to English training manuals for international masters	1298
<i>Chetyrina N.V.</i> A methodical model of teaching students foreign language written interaction and mediation based on practice with chatbots	1312

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

<i>Kozhevnikova M.N., Strelchuk E.N.</i> Reading as a way to prevent attrition in children who are heritage speakers of Russian	1334
<i>Miloserdova E.M., Morozov E.A.</i> Integration of international students into the Russian linguistic and cultural space through distance learning	1348
<i>Leshutina I.A., Vorobeva A.A.</i> A model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology	1369
<i>Vu Thi Thu Phuong, Tarasova E.N.</i> The didactic potential of songs in teaching Russian pronunciation to Vietnamese students	1384
<i>Zhao Shuping.</i> Cultural Studies of Russia as a component of a practical course of Russian as a foreign language for Chinese students	1398

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

<i>Abdalina L.V., Romanova Ya.Yu.</i> The pedagogical model of the formation of self-development culture of the future teacher-psychologist at the university	1411
---	------

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

<i>Usik D.A.</i> Developing creative abilities in primary school students through project-based activities	1424
--	------

NATIONAL HISTORY

<i>Svekolkin N.I.</i> The 10th accelerated wartime graduation of the Pavlovsk Military School in the faces and fates of the natives of the Ostsee provinces	1438
<i>Razinkov M.E.</i> "I was alone among everyone...": a brief triumph of authoritarian political leadership in the provinces of the Central Black Earth Region in October 1917 – February 1918	1455
<i>Zaitsev N.A.</i> The activities of the political departments of MTS of the Chernozem Center of Russia on the organizational and economic strengthening of collective farms	1469

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

<i>Georgi F.V., Georgi D.G.</i> History of relations between the Russian Imperial Consulate in Jerusalem and the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem	1480
<i>Mironov V.V.</i> The extrapolation of the political struggle in Austria to the corps of civil service of employees of state institutions and the phenomenon of forcing them to loyalty as a reflection of authoritarian tendencies in domestic politics. The second half of the 1920s – early 1930s	1493
<i>Uchaev A.N., Uchaeva N.A.</i> The organization's specifics of research and development activities in Canada during the Second World War	1504
<i>Maloletko A.V.</i> On contractual and legal aspects of Russian-South Korean military-political relations in 1991–2022	1516

Научная статья
УДК 378.1: 81'25
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1275-1287>



Эрратологический подход в обучении профессионально ориентированному переводу

Мария Михайловна Степанова¹ , Дмитрий Игоревич Троицкий²

¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»

119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-кт Вернадского, 76

²ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»
190000, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 67, лит. А

*Адрес для переписки: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Аннотация

Актуальность. Актуальность проблемы улучшения качества перевода обусловлена возрастающими требованиями к точности и адекватности передачи смыслового содержания текста как в профессиональной практике переводчиков, так и в работе автоматизированных систем машинного перевода и технологий искусственного интеллекта. Возникающая потребность в повышении стандартов качества порождает необходимость усиления акцента на минимизацию ошибок и повышение уровня компетентности начинающих специалистов в области перевода профессионально ориентированных текстов.

Материалы и методы. В ходе исследования на первом этапе применялся метод экспертного опроса опытных преподавателей перевода для выявления наиболее часто используемых и эффективных учебных заданий на основе переводческих ошибок. На втором этапе был использован метод анкетирования обучаемых – студентов бакалавриата и магистратуры, овладевающих переводом как одной из профессиональных компетенций. Для обработки результатов использовались статистические методы, а также методы графического представления результатов.

Результаты исследования. В статье обоснована целесообразность внедрения эрратологического подхода в образовательный процесс подготовки профессиональных переводчиков. Показано, что и преподаватели, и студенты осознают пользу заданий на выявление и коррекцию ошибок. Применение эрратологического подхода в процессе обучения переводу способствует повышению мотивации студентов к совершенствованию навыков перевода, осознанию важности своевременной коррекции и предупреждения ошибок, формированию умения обнаруживать и исправлять ошибки в своем и чужом переводе, возникновению интереса к профессиональной редакторской деятельности, а также развитию критического отношения к результатам своей переводческой деятельности.

Выводы. Изучение природы возникновения ошибок и определение путей их предотвращения позволяет разрабатывать эффективные методики обучения, направленные на формирование устойчивых навыков выявления и устранения возможных погрешностей в переводе. Рассмотренный в статье эрратологический подход обеспечивает комплексность формирования компетенций будущих переводчиков, способствуя повышению общей эффективности

переводческой деятельности и снижению количества смысловых искажений и коммуникативных сбоев в опосредованном межкультурном взаимодействии.

Ключевые слова: эрратология, обучение переводу, письменный перевод, профессионально ориентированный перевод, типология переводческих ошибок

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Степанова М.М., Троицкий Д.И. Эрратологический подход в обучении профессионально ориентированному переводу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1275-1287. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1275-1287>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1275-1287>

An error analysis approach to teaching specialized translation

Maria M. Stepanova¹ , Dmitry I. Troitsky² 

¹Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation

²Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
A-67 Bolshaya Morskaya St., St. Petersburg, 190000, Russian Federation

*Corresponding author: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Abstract

Importance. Improving translation quality has become increasingly important to meet the growing demand for accuracy and fidelity in conveying meaning, both for professional human translators/interpreters and for machine translation and AI systems. This demand has led to a greater focus on minimizing errors and enhancing the competence of novice specialized translators and interpreters.

Materials and Methods. First, we conducted a survey of experienced translation instructors to identify the most frequently used and effective student assignments that incorporate translation error analysis. Second, we surveyed undergraduate and graduate students in translation studies. Statistical methods were applied to process and visualize the results.

Results and Discussion. Our study highlights the importance of integrating error analysis into the translation curriculum. Both instructors and students reported clear benefits from assignments focused on identifying and correcting errors. The error analysis approach enhances student motivation to improve their translation skills, fosters awareness of the importance of prompt error detection and correction, and strengthens the ability to identify and rectify errors in both their own and others' translations. It also encourages engagement with translation editing tasks and promotes a critical perspective on one's work.

Conclusion. Examining the nature of translation errors and identifying strategies for their prevention allows for the development of effective teaching methods that cultivate sustainable skills in error detection and elimination. The error analysis approach presented here supports comprehensive development of translator competencies, contributing to higher translation quality and reducing semantic distortions and communication failures in mediated intercultural interactions.

Keywords: error analysis, translator / interpreter training, translation, specialized translation, industry translation, categorization of translation errors

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Stepanova, M.M., & Troitsky, D.I. (2025). An error analysis approach to teaching specialized translation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1275-1287.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1275-1287>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время вопрос повышения качества результатов переводческой деятельности – как выполненных переводчиками-людьми, так и многочисленными системами машинного перевода и искусственного интеллекта – стоит чрезвычайно остро. Это закономерно вызывает необходимость акцентирования внимания на качестве результатов переводческого труда и предотвращении ошибок в процессе обучения будущих переводчиков профессионально ориентированных текстов. Представляется, что решению этой задачи может эффективно способствовать эрратологический подход в дидактике перевода.

Теоретические основы исследования. Эрратология (от лат. *errata* – «ошибки», англ. *error analysis* – «анализ ошибок») возникла как наука о любых ошибках в принципе, но в лингвистике и дидактике обучения иностранным языкам она с течением времени заняла особое положение, что было обусловлено высокой важностью анализа возникновения и путей коррекции ошибок в речевой, коммуникативной и переводческой деятельности [1]. По определению А.А. Щелоковой, эрратология в современной лингвистике представляет собой «направление <...>, задачами которого являются общее определение ошибки, анализ ошибок, их классификация, исследование механизма предотвращения и коррекции ошибок» [2].

В переводоведении эрратология – это аспект, рассматривающий и анализирующий ошибки в переводческой деятельности [3]. В теории и дидактике перевода под переводче-

ской ошибкой чаще всего понимается нарушение основного требования к переводу – требования верной передачи содержания оригинала [4]. Ошибки, связанные с нарушением смысла переводимого текста, или «смысловые ошибки», как правило, обусловлены недостаточным уровнем знаний переводчика в конкретной области знания [5], а также неверным пониманием смысла исходного текста, что может быть связано с недостаточным уровнем владения иностранным языком и непониманием отдельных нюансов. В то же время в переводах могут присутствовать и речевые ошибки, связанные с нарушением норм языка перевода.

Эрратологический анализ в переводоведении основывается на выявлении и классификации переводческих ошибок и на изучении факторов, приводящих к появлению типичных ошибок в разных видах перевода [6]. Следует остановиться на различии понятий «ошибка» и «типичная ошибка» в лингвистических исследованиях. Типичные речевые ошибки, в отличие от ошибок случайных, носят систематический характер и возникают по определенному алгоритму: например, при недостаточном знании грамматических, орфографических или пунктуационных правил иностранного языка [6]. Типичные ошибки, следовательно, возникают часто и не могут быть распознаны допускающими их людьми, которые недостаточно профессионально владеют иностранным, а иногда и родным языком. «Обычные» речевые ошибки, в отличие от типичных ошибок, представляют собой случайные отклонения, не вписывающиеся ни в какую систему, и могут иметь место в речи или письме как носителей, так и не но-

сителей языка. К речевым ошибкам, таким образом, можно отнести оговорки, опечатки, грамматические несоответствия сказуемого подлежащему или определения определяемому в сложных и длинных предложениях и т. п. Часто подобные ошибки возникают из-за неязыковых факторов, таких как усталость переводчика, эмоциональное напряжение, ограничения памяти, проблемы с концентрацией внимания и др., и при выполнении перевода они могут быть исправлены самим переводчиком или сразу, или при саморедактировании («вычитке») перевода. По мнению А.А. Мурзакова, «все ошибки начинающих переводчиков можно описать с помощью «правила трех Н»: невнимательность, незнание, неопытность» [5].

Анализ публикаций, посвященных проблеме переводческих ошибок, позволяет выделить такие группы ошибок, как смысловые, языковые и стилистические, которые вызваны недостаточной компетентностью переводчика в соответствующей сфере языка, либо недостаточным знанием переводимой тематики, и случайные ошибки, обусловленные человеческой природой переводчика. По данным одного из исследований, на случайные ошибки приходится всего 8,5 % всех переводческих ошибок, допущенных при переводе на английский язык, тогда как семантические занимают 26,5 %, а грамматические – 65 % [7].

В табл. 1 приведена построенная нами классификация ошибок перевода, основанная

Таблица 1
Классификация ошибок в переводе профессионально ориентированных текстов
Table 1
Categorization of errors in specialized translations

Группа ошибок	Примеры ошибок	Причины ошибок	Исследователи, выделяющие данные ошибки
1	2	3	4
Смысловые	Добавление, опущение, замена информации – искажения; неточная передача содержания текста, то есть фактической и релятивной информации, представленной в содержании исходного текста	– недостаточная языковая подготовка переводчика, то есть недостаточная компетентность переводчика в иностранном или родном языке; – неточное понимание значения отдельных слов в оригинале; – нахождение неточного соответствия значений; – недостаточные экстралингвистические, фоновые знания; – отсутствие навыка правильной интерпретации логической и коммуникативной структуры высказывания; – неэффективная или недостаточная подготовка к переводу	Е.В. Аликина [8]; В.В. Воздвиженский, П.Д. Митчелл [9]; М. Искандари [6]; А.А. Мурзаков [5] А.В. Пушкина [10]; P. Wongranu [7]; R. Kafipour, M. Jahanshahi [11]
Языковые	Нарушения орфографических и пунктуационных норм; неверная передача имен собственных в переводе; нарушения при передаче цифровых данных; нарушения требований к оформлению определенного типа текстов в языке перевода	– недостаточная языковая подготовка переводчика, то есть недостаточная компетентность переводчика в иностранном или родном языке; – недостаточное знание грамматических, орфографических или пунктуационных правил иностранного языка; – неправильное прочтение и (или) понимание текста оригинала; – незнание каких-либо грамматических или лексических явлений; – непривычный акцент звучащей речи (в устном переводе); – «ошибки переходного периода языковой компетенции» [Шевнин]	Е.В. Аликина [8]; В.В. Воздвиженский, П.Д. Митчелл [9]; М. Искандари [6]; М.В. Лутцева [12]; А.В. Пушкина [10]; А.Б. Шевнин [3]; R. Kafipour, M. Jahanshahi [11]

Окончание таблицы 1
 End of table 1

1	2	3	4
Стилистические	Нарушение различных стилистических норм языка перевода: калькирование оригинала; нарушения, касающиеся передачи функционально-стилевых или жанровых особенностей исходного текста	– недостаточная языковая подготовка переводчика, то есть недостаточная компетентность переводчика в иностранном или родном языке; – стремление оформить фразу/речь более красиво, что приводит к невозможности воспринимать дальнейшую звучащую информацию должным образом, а значит, потере ряда элементов сообщения (в устном переводе); – недостаточно полное понимание различий в типологии иностранного и родного языков; – отсутствие понимания необходимости дифференцировать авторские смысловые высказывания в переводе; – недостаток знаний о характере некоторых переводческих преобразований, которые выполняются в соответствии с частотностью языковых явлений в языке оригинала и языке перевода, в аналогичных функциональных стилях и жанрах языка оригинала и языка перевода	В.В. Воздвиженский, П.Д. Митчелл [9]; А.В. Пушкина [10]; И.В. Соловьева, И.В. Чудова [13]
Нарушения передачи авторской оценки	Неточности, связанные с усилением или ослаблением экспрессии оригинала, ошибки, касающиеся неточной передачи авторской оценки, ее немотивированное создание или нейтрализация	– неумение оценивать смысл всего текста, учитывая фактор авторской позиции; – неправильное определение системы языковых средств, при помощи которых в тексте оригинала передается авторская оценка, и возможности ее воспроизведения в переводе средствами языка перевода, которые могут частично не совпадать со средствами языка оригинала	В.В. Воздвиженский, П.Д. Митчелл [9]
Случайные	Оговорки, описки, разнообразные искажения смысла, немотивированные замены, пропуски, добавления и др.	– психологические, физиологические интеллектуальные особенности переводчика; – ограничения памяти, проблемы с концентрацией внимания и т. п.; – плохое самочувствие, усталость, беспокойство, тревога, возбужденное состояние, эмоциональное напряжение; – неуверенность в себе и сомнения в уровне своей готовности к переводу	М.В. Лутцева [12]; А.А. Мурзаков [5]; А.В. Пушкина [10]; Р. Wongranu [7]

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

на обобщении предлагаемых рядом российских и зарубежных авторов классификаций, с указанием наиболее частых причин допущения этих ошибок.

Представленная в табл. 1 классификация охватывает исключительно ошибки, допускаемые переводчиками-людьми. Ошибки, возникающие при машинном переводе или при переводе, генерируемом системами ис-

кусственного интеллекта, выделяют в отдельную категорию и классифицируют иным образом [14; 15]. В рамках нашего исследования мы фокусируемся на ошибках, допускаемых переводчиком-человеком, с целью работы над их исправлением и предупреждением в ходе обучения переводу.

Эрратологический подход, как указывалось выше, достаточно широко используется

при обучении иностранным языкам [3; 7; 16], имеются работы и по применению этого подхода при обучении переводу [10; 17]. Как указывает А.С. Цховребов, в рамках эрратологического подхода, главной целью которого является формирование профессиональной коммуникативной компетенции, «осуществляется самостоятельное языковое наблюдение, реализуется технология проблемного обучения, формируется навык работы по контексту» [18]. Этот подход позволяет усилить рефлексию и саморефлексию обучающихся, способствует формированию навыка объективного оценивания собственного языкового результата.

А.В. Пушкина отмечает, что в процессе обучения переводу работа над переводческими ошибками, предполагающая их нахождение, классификацию и устранение, способствует развитию критерия качественного перевода, критического отношения будущего переводчика к собственному переводу и переводу своих коллег. По ее мнению, анализ собственного перевода и чужих переводов вырабатывает критическое отношение к процессу перевода, ошибкам понимания и выражения текста, а также ошибкам в поведении переводчика [10].

Эрратология рассматривает ошибки в переводе не изолированно, а в рамках целостной системы факторов, влияющих на качество перевода. Это включает лингвистический уровень (грамматику, лексику, стилистику), культурный аспект (интерпретацию культурных особенностей оригинала), психологические факторы (например, стрессовые ситуации при работе с текстом) и организационные условия (уровень подготовки, наличие ресурсов). Такой всесторонний взгляд способствует формированию глубоких профессиональных компетенций.

Гипотеза исследования: использование эрратологического подхода, подразумевающего фокусирование внимания обучаемых на типах и причинах допускаемых переводчиком ошибок, поможет минимизировать возникновение ошибок в ходе дальнейшего обу-

чения переводу и последующей профессиональной деятельности.

Цель исследования – определить наиболее эффективные учебные задания, которые могут быть использованы в рамках применения эрратологического подхода при обучении профессионально ориентированному переводу.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

На первом этапе исследования применялся метод экспертного опроса опытных преподавателей перевода для выявления наиболее часто используемых учебных заданий на основе переводческих ошибок. В опросе приняло участие 27 преподавателей перевода из ряда университетов Российской Федерации, указавших, что применяют в своей работе те или иные задания, связанные с переводческими ошибками. Абсолютно все опрошенные преподаватели выразили уверенность в необходимости использования таких заданий в ходе обучения переводу.

В результате экспертного опроса, а также анализа современных учебных пособий по переводу были выявлены наиболее часто используемые задания, а именно:

- 1) найдите и исправьте ошибки в своем переводе;
- 2) найдите и исправьте ошибки в переводе своего одногруппника;
- 3) найдите и исправьте ошибки в переводе, выполненном системой машинного перевода;
- 4) найдите и исправьте смысловые ошибки в оригинальном тексте, затем переведите его;
- 5) найдите ошибки в переводе и постарайтесь определить их причины.

На втором этапе исследования был использован метод анкетирования обучаемых – студентов бакалавриата и магистратуры, овладевающих переводом как одной из профессиональных компетенций. Анкетирование проводилось онлайн в режиме анонимности, что позволило охватить достаточно

большую выборку и получить правдивые ответы. Для обработки результатов использовались статистические методы, а также методы графического представления результатов. В исследовании приняло участие 107 студентов бакалавриата (3–4 курсы) и магистратуры (1–2 курсы) из 11 университетов Российской Федерации¹.

Респондентам было предложено оценить эффективность перечисленных выше заданий для формирования навыков письменного профессионально ориентированного перевода по 5-балльной шкале, где 1 – неэффектив-

но (абсолютно бесполезно), а 5 – очень эффективно (очень полезно), а также ответить на вопрос, считают ли они полезным использование заданий, связанных с поиском и исправлением ошибок, для формирования навыков перевода. Участникам опроса также давалась возможность оставить свои комментарии и выразить личное отношение к применению подобного рода заданий, поскольку представляется целесообразным выявить и понять, что в этой области беспокоит студентов и вызывает у них те или иные проблемы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По мнению принявших участие в опросе студентов, наиболее полезным для развития переводческих навыков является упражнение «Найдите и исправьте ошибки в переводе, выполненном системой машинного перевода»: 84 студента (78,5 % респондентов) отметили его как высокоэффективное, а именно



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос № 1
Fig. 1. Answers to Q1

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

63 студента (58,9 % опрошенных) поставили этому упражнению «отлично» и 21 студент (19,6 %) – «хорошо» (рис. 1). Интерес к этому упражнению не вызывает удивления, поскольку системы машинного перевода уже прочно вошли в нашу жизнь и профессиональную деятельность, и студенты прекрасно понимают необходимость осваивать навыки постредактирования текста перевода, осуществляемого при помощи современных технологий.

На втором месте по эффективности, по мнению студентов, находится задание «Найдите ошибки в переводе и постарайтесь определить их причины» (74 студента – 69 % – поставили «хорошо» и «отлично»), затем с небольшим отрывом следует упражнение «Найдите и исправьте ошибки в переводе своего одногруппника» (71 студент, то есть 66 % опрошенных). Отрадно, что студентов интересует этот вид деятельности, который готовит их к выполнению профессиональных обязанностей редактора переводов, что часто совмещается с деятельностью переводчика.

Эффективность упражнения «Найдите и исправьте смысловые ошибки в оригинальном тексте, затем переведите его» отметили 69 студентов, то есть 64,5 % опрошенных. То, что при подготовке будущих переводчиков необходимо уделять пристальное внимание ошибкам в оригинальных текстах, мы уже отмечали в ряде публикаций, например [19]. К сожалению, реальность современной профессиональной деятельности такова, что подавляющее большинство текстов, предлагаемых для перевода, не только не идеальны, но и «дефектны», то есть содержат ошибки самого разного уровня – от опечаток до смысловых искажений. Студентов следует готовить к работе с такими текстами, и для этого давать задания на выявление и исправление ошибок в тексте оригинала. Как показывают и результаты этого опроса, и опыт педагогической работы авторов, многие студенты понимают важность выявления ошибок оригинала и с энтузиазмом занимаются этой аналитически-поисковой деятельностью.

Менее всего позитивных отзывов набрало упражнение «Найдите и исправьте ошибки в своем переводе»: на «отлично» его оценило всего 29 студентов (27 %), а на «хорошо» – 23 (21,4 %). Это же упражнение набрало более всего негативных оценок – 23 человека (21,4 %) оценило его 1 или 2 балла. Это показывает, что самоанализ, критическая оценка своего перевода с целью обнаружения ошибок вызывает у студентов сложности, а интерес к этому виду деятельности не высок. Очевидно, что со стороны преподавателей требуется проведение определенной разъяснительной работы, поскольку саморедактирование, вычитка текста перевода перед отправкой заказчику является обязательным этапом в работе профессионального переводчика. Несмотря на выявленное негативное отношение части студентов к этому виду деятельности, не следует недооценивать важность этого упражнения для формирования профессиональной компетентности переводчика и, в частности, для осознания студентами важности критического отношения к своему переводу.

Респондентам было также предложено ответить на вопрос «Считаете ли вы полезным использование заданий, связанных с поиском и исправлением ошибок, для формирования навыков перевода?». Результаты опроса представлены на рис. 2. Подавляющее большинство респондентов – 94 человека (87,9 % опрошенных) однозначно считают использование заданий, связанных с ошибками перевода, полезным, всего 9 человек (8,4 %) затруднились с ответом на этот вопрос, и всего один человек считает такую учебную деятельность «лишней тратой времени».

Как было указано выше, студентам – участникам опроса давалась возможность оставить свои комментарии и выразить личное отношение к применению связанных с переводческими ошибками заданий. Было получено всего три комментария, но, тем не менее, представляется целесообразным обратить на них внимание.

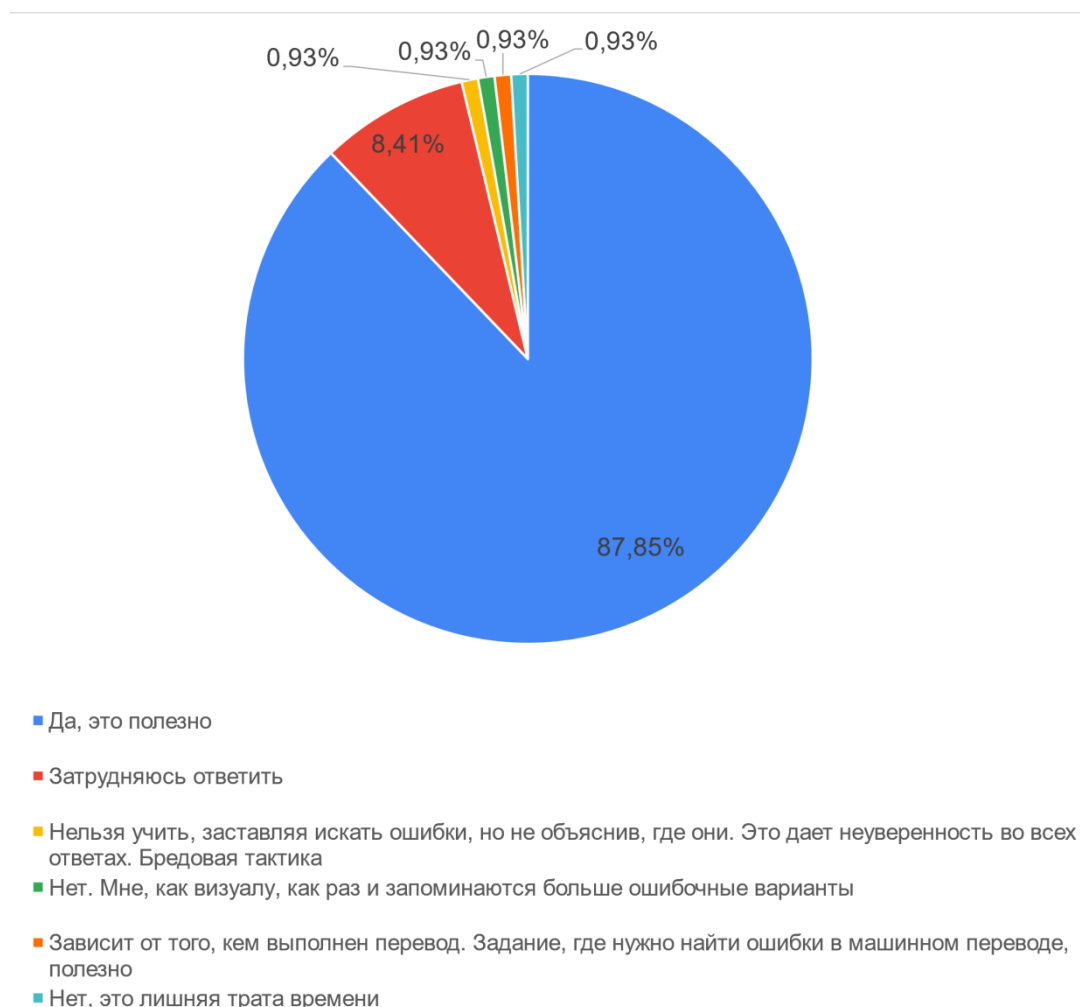


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос № 2
Fig. 2. Answers to Q2

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

Первый комментатор считает, что эффективность заданий «зависит от того, кем выполнен перевод. Задание, где нужно найти ошибки в машинном переводе, полезно». Это соответствует общей картине, полученной в результате исследования, – исправление ошибок машинного перевода наиболее эффективным заданием признает подавляющее большинство респондентов.

Еще два комментария демонстрируют недостаточную компетентность респондентов и в области профессиональной переводческой деятельности, и, разумеется, в сфере обучения переводу. Один участник опроса считает, что задания на работу с переводческими ошибками не эффективны, поскольку «мне как визуалу как раз и запоминаются больше ошибочные варианты». Данный ответ очевидно наивен, потому что «визуалы» с такой же лег-

костью запоминают и верные варианты, а сознательное акцентирование внимания на ошибках у человека с развитым мышлением должно способствовать их запоминанию именно как вариантов неверного перевода.

Еще один участник опроса выступает категорически против использования заданий на поиск и исправление ошибок, утверждая следующее: «Нельзя учить заставляя искать ошибки, не объяснив, где они. Добавляется неуверенность во всех ответах». В этом утверждении четко видна инфантильная позиция ученика, ориентированного не на овладение профессиональными навыками, а исключительно на академическую успеваемость – не случайно использована формулировка «неуверенность в ответах». Студент опасается дать неверный ответ, не осознавая, что в работе профессионального переводчика неуверенность в своем переводе – положительный момент, требующий внимательного перечитывания текстов и перевода, и оригинала, глубокого информационного поиска в случаях сомнения в переводе или понимании того или иного слова или выражения. Это говорит о том, что преподаватели перевода должны акцентировать внимание студентов на том, что на занятиях по переводу они осваивают профессиональные навыки, готовятся к выходу на реальный рынок труда, и отношение к учебным переводам должно быть как выполнению переводческих проектов для реального заказчика. А это подразумевает выполнение перевода на максимально возможном уровне качества, применение в процессе серьезного информационного поиска, обязательную вычитку своего перевода и саморедактирование, включающее нахождение ошибок и неточностей и их корректировку.

Экспертный опрос преподавателей перевода, а также личный опыт работы авторов данной статьи подтверждает эффективность применения эрратологического подхода в процессе обучения переводу. При этом возможны различные формы организации учебного процесса: от индивидуальной до коллективной. При организации коллективной работы по анализу переводческих

ошибок студенты взаимодействуют, объясняют друг другу обнаруженные ошибки, комментируют их, исправляют, предлагают правильные варианты перевода. Тем самым расширяются рамки их профессиональной компетенции, включающей не только переводческие, но и редакторские умения и навыки. С этой точки зрения высоко эффективной может быть работа в парах и группах и даже учебные ролевые игры с распределением ролей «заказчик – переводчик – редактор».

ВЫВОДЫ

Рассмотренный в статье эрратологический подход, основанный на глубоком понимании механизмов появления погрешностей, обеспечивает комплексность формирования компетенций будущих переводчиков, способствуя повышению общей эффективности профессиональной переводческой и редакторской деятельности и снижению количества смысловых искажений и коммуникативных сбоев в опосредованном межкультурном взаимодействии. Изучение природы возникновения ошибок и определение путей их предотвращения позволяет разрабатывать эффективные методики обучения, направленные на формирование устойчивых навыков выявления и устранения возможных погрешностей в переводе.

Применение эрратологического подхода в процессе обучения переводу способствует:

- а) повышению мотивации студентов к совершенствованию навыков перевода;
- б) осознанию важности своевременной коррекции и предупреждения ошибок;
- в) формированию умения обнаруживать и исправлять ошибки в своем и чужом переводе;
- г) возникновению интереса к профессиональной редакторской деятельности.

Изучение и понимание природы ошибок, возникающих при переводе, также стимулирует развитие критического отношения студентов к своему труду. Они учатся анализировать собственные решения, выявлять возможные слабые места и своевременно вно-

сить необходимые коррективы. Это формирует умение самостоятельно решать профессиональные проблемы и повышает общую компетентность будущего переводчика.

Таким образом, внедрение эпратологического подхода в процесс обучения переводу

обеспечивает существенный вклад в повышение уровня профессиональной подготовки переводчиков, способствуя улучшению качества переводов и минимизации рисков смысловых искажений и коммуникативных неудач.

Список источников

1. Куровский А.В., Хахалкина Т.В. Эпратологический аспект перевода зоонимов с английского языка на русский язык (на примере научных текстов по биологии) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 10 (138). С. 148-152. <https://elibrary.ru/rsxont>
2. Щелокова А.А. Эпратология как общая теория ошибок // Социо- и психолонгвистические исследования. 2020. № 8. С. 168-172. <https://elibrary.ru/stccvn>
3. Шевнин А.Б. Эпратология и межъязыковая коммуникация // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 2. С. 36-44. <https://elibrary.ru/pjdjwl>
4. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. Москва, 2009. 119 с. <https://elibrary.ru/jweikn>
5. Мурзаков А.А. Типология основных ошибок начинающих технических переводчиков с английского // Дискурс. 2020. Т. 6. № 3. С. 116-127. <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2020-6-3-118-130>, <https://elibrary.ru/sbaira>
6. Искандари М. Эпратологический 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>
7. Wongranu P. Errors in translation made by English major students: A study on types and causes // Kasetsart Journal of Social Sciences. 2017. Vol. 38. № 2. P. 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.11.003>
8. Аликина Е.В. Оценка качества устного последовательного перевода в реальной и учебной ситуации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 13. С. 114-123. <https://elibrary.ru/ndvlin>
9. Воздвиженский В.В., Митчелл П.Д. Проблема перевода военной терминологии английского языка (на примере сериала «Тихий океан» ("The Pacific")) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 12 (164). С. 69-74. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-69-74](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-69-74), <https://elibrary.ru/sxtipb>
10. Пушкина А.В. Эпратологический аспект в процессе обучения переводу // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 2. С. 73-75. <https://elibrary.ru/qbwsmp>
11. Kafipour R., Jahanshahi M. Error analysis of English translation of Islamic texts by Iranian translators // Journal of Applied Linguistics and Language Research. 2015. Vol. 2. № 3. P. 238-252.
12. Лутцева М.В. Роль эпратологии в формировании языковой компетенции студента-экономиста // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2014. № 10. С. 25-29. <https://elibrary.ru/stdbzx>
13. Соловьева И.В., Чудова И.В. Стилистические ошибки в переводе // Филология и человек. 2022. № 3. С. 46-61. [https://doi.org/10.14258/filichel\(2022\)3-04](https://doi.org/10.14258/filichel(2022)3-04), <https://elibrary.ru/gpxhxt>
14. Carl M., Toledo Báez C. Machine translation errors and the translation process: a study across different languages // The Journal of Specialised Translation. 2019. Issue 31. P. 107-132. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.179>
15. Haque R., Hasanuzzaman M., Way A. Analysing terminology translation errors in statistical and neural machine translation // Machine Translation. 2020. Vol. 34. P. 149-195. <https://doi.org/10.1007/s10590-020-09251-z>
16. Cúc P.T. An analysis of translation errors: a case study of Vietnamese EFL students // International Journal of English Linguistics. 2018. Vol. 8 (1). P. 22-29. <https://doi.org/10.5539/IJEL.V8N1P22>

17. Шевченко М.А., Тавдгиридзе Л.А. Особенности перевода названий военных фильмов с английского на русский язык // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 377-385. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-377-385>, <https://elibrary.ru/cpgawt>
18. Цховребов А.С. Эпратологический 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>
19. Троицкий Д.И., Степанова М.М., Страхова Д.А. Обучение алгоритму проверки смысла текста при переводе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 33. С. 59-68. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.05>, <https://elibrary.ru/vcjxom>

References

1. Kurovskii A.V., Khakhalkina T.V. (2013). The erratologic aspect of the translation of zoonyms from English into Russian (data: scientific biological texts). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 10 (138), pp. 148-152. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rsxont>
2. Shchelokova A.A. (2020). Erratology as general theory of errors. *Sotsio- i psikhologvisticheskie issledovaniya*, no. 8, pp. 168-172. (In Russ.) <https://elibrary.ru/stccvn>
3. Shevnin A.B. (2004). Erratology and interlingual communication. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 36-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pjdjwl>
4. Buzadzhi D.M., Gusev V.V., Lanchikov V.K., Psurtsev D.V. (2009). *A New Look at the Classification of Translation Errors*. Moscow, 119 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jweikn>
5. Murzakov A.A. (2020). Typology of main errors of novice technical translators (English/Russian). *Diskurs = Discourse*, vol. 6, no. 3, pp. 116-127. (In Russ.) <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2020-6-3-118-130>, <https://elibrary.ru/sbaira>
6. Iskandari M. (2023). Erratological aspect of translation from Persian into Russian at the middle stage of teaching the Russian language to Persian-speaking students. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 2, pp. 102-110. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-2-102-110>, <https://elibrary.ru/jsfykj>
7. Wongranu P. (2017). Errors in translation made by English major students: A study on types and causes. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, vol. 38, no. 2, pp. 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.11.003>
8. Alikina E.V. (2011). Quality assessment in consecutive interpreting in real life and training situations. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova = Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, no. 13, pp. 114-123. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ndvlin>
9. Vozdvizhenskii V.V., Mitchell P.D. (2016). The problem of translating English-language military terminology (the example of the series "The Pacific"). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 21, no. 12 (164), pp. 69-74. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-69-74](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-69-74), <https://elibrary.ru/sxtipb>
10. Pushkina A.V. (2013). Error analysis in the process of interpretation training. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'*, no. 2, pp. 73-75. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qbwsmmp>
11. Kafipour R., Jahanshahi M. (2015). Error analysis of English translation of Islamic texts by Iranian translators. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, vol. 2, no. 3, pp. 238-252.
12. 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>
13. Solov'eva I.V., Chudova I.V. (2022). Stylistic errors in translation. *Filologiya i chelovek*, no. 3, pp. 46-61. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/filichel\(2022\)3-04](https://doi.org/10.14258/filichel(2022)3-04), <https://elibrary.ru/gpxhxt>
14. Carl M., Toledo Báez C. (2019). Machine translation errors and the translation process: a study across different languages. *The Journal of Specialised Translation*, issue 31, pp. 107-132. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.179>

15. Haque R., Hasanuzzaman M., Way A. (2020). Analysing terminology translation errors in statistical and neural machine translation. *Machine Translation*, vol. 34, pp. 149-195. <https://doi.org/10.1007/s10590-020-09251-z>
16. Cúc P.T. (2018). An analysis of translation errors: a case study of Vietnamese EFL students. *International Journal of English Linguistics*, vol. 8 (1), pp. 22-29. <https://doi.org/10.5539/IJEL.V8N1P22>
17. Shevchenko M.A., Tavdgiridze L.A. (2023). Features of translating war film titles from English to Russian. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 377-385. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-377-385>, <https://elibrary.ru/cpgawt>
18. Tskhovrebov A.S. (2024). Erratological approach to teaching complex sentences to a foreign audience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 709-722. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>, <https://elibrary.ru/lujimu>
19. Troitskii D.I., Stepanova M.M., Strakhova D.A. (2020). Teaching the text sense verification algorithm. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 9, no. 33, pp. 59-68. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.33.05>, <https://elibrary.ru/vcjxom>

Информация об авторах

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация.

SPIN-код: 5885-0380
РИНЦ AuthorID: 51709
<https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Троицкий Дмитрий Игоревич, кандидат технических наук, доцент кафедры английского языка, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

SPIN-код: 5788-5921
РИНЦ AuthorID: 119592
<https://orcid.org/0000-0002-1675-6377>
dtroitsky@gmail.com

Для контактов:

Степанова Мария Михайловна
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Поступила в редакцию 28.10.2025
Одобрена после рецензирования 11.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Maria M. Stepanova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation.

SPIN-код: 5885-0380
RSCI AuthorID: 51709
<https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Dmitry I. Troitsky, Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor of English Language Department, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, St. Petersburg, Russian Federation.

SPIN-код: 5788-5921
RSCI AuthorID: 119592
<https://orcid.org/0000-0002-1675-6377>
dtroitsky@gmail.com

Corresponding author:

Maria M. Stepanova
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Received 28.10.2025
Approved 11.11.2025
Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1288-1297>



Искусственный интеллект и обучение иностранным языкам: проблемы и решения

Екатерина Викторовна Алексич 

ФГКОУ ВО «Московский ордена Почета университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя»
117997, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12
e.aleksic@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Профессиональное педагогическое сообщество проявляет неподдельный интерес к использованию генеративного искусственного интеллекта в обучении иностранному языку. Назрела потребность в обобщении накопленного опыта, в определении методологии для упорядоченного поиска решений возникающих при этом проблем.

Материалы и методы. Материалом исследования стала коллективная монография под научной редакцией П.В. Сыроева «Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта» (Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. 132 с.). Проанализировано ее содержание, глубина и стиль изложения. Представленные в ней идеи интегрируются в контекст аналогичных исследований других авторов.

Результаты исследования. Всесторонний анализ коллективной монографии позволил выявить ее теоретическую и практическую значимость. Уточнен терминологический аппарат, обозначены векторы исследования интеграции технологий искусственного интеллекта в обучение иностранному языку. Обозначен лингводидактический потенциал чат-ботов. Описаны возможности и риски их использования. Показана значимость применения корпусных инструментов на базе искусственного интеллекта в образовательном процессе. Определены роль и место разработанных на базе технологий виртуальной и дополненной реальности рекламных и медиапродуктов в обучении иностранному языку, их потенциал для развития социокультурной компетенции обучающихся. Охарактеризованы возможности применения ChatGPT в исследовательской деятельности будущих учителей. Выявлены пути подготовки педагога к компетентному использованию искусственного интеллекта.

Выводы. Авторам монографии удалось обобщить совокупность различных теоретических и прикладных данных по изучаемой проблематике, упорядочить и логично выстроить накопленный материал в виде книги, которая может стать основой для дальнейшего исследования обозначенных в ней проблем использования искусственного интеллекта, а также источником профессиональных знаний для практикующих и будущих педагогов.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, искусственный интеллект, ChatGPT, корпусные технологии, подготовка учителя, компетентность

Финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Конфликт интересов. О конфликте интересов не сообщалось.

Для цитирования: Алексич Е.В. Искусственный интеллект и обучение иностранным языкам: проблемы и решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1288-1297. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1288-1297>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1288-1297>

Artificial intelligence and foreign language teaching: problems and solutions

Ekaterina V. Aleksich 

Moscow Order of Honor University of the Ministry
of the Interior of the Russian Federation named after V.Y. Kikot
12 Academician Volgin St., Moscow, 117997, Russian Federation
e.aleksic@mail.ru

Abstract

Importance. The professional pedagogical community shows genuine interest in the use of generative artificial intelligence in teaching a foreign language. There is a need to generalize the accumulated experience, to define a methodology for an orderly search for solutions to the problems that arise.

Materials and Methods. The research material was a collective monograph edited Sysoyev P.V. (ed.) (2023). Foreign Language Teaching Based on Artificial Intelligence Technologies (Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 132 p.). The ideas presented in it are integrated into the context of similar studies by other authors.

Results and Discussion. A comprehensive collective monograph analysis revealed its theoretical and practical significance. The terminological apparatus has been clarified, and the vectors of research on the artificial intelligence technologies' integration into foreign language teaching have been outlined. The linguistic and didactic potential of chatbots is indicated. The possibilities and risks of using them are described. The importance of using corpus tools based on artificial intelligence in the educational process is shown. The role and place of advertising and media products developed on the basis of virtual and augmented reality technologies in teaching a foreign language, their potential for the development of socio-cultural competence of students are determined. The possibilities of using ChatGPT in the research activities of future teachers are described. The ways of teacher training for the competent use of artificial intelligence are revealed.

Conclusion. The authors of the monograph managed to summarize a set of various theoretical and applied data on the studied issues, organize and logically arrange the accumulated material in the form of a book that can become the basis for further research of the problems of using artificial intelligence outlined in it, as well as a source of professional knowledge for practitioners and future teachers.

Keywords: teaching, foreign language, artificial intelligence, ChatGPT, corpus technologies, teacher training, competence

Funding. This research received no external funding.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Aleksich, E.V. (2025). Artificial intelligence and foreign language teaching: problems and solutions. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1288-1297. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1288-1297>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последнее время появилось большое количество публикаций, посвященных исследованию педагогических преимуществ генеративного искусственного интеллекта (далее – ИИ) в обучении иностранному языку [1–3 и др.]. Отмечается также интерес к так называемой агентивной¹ его эксплуатации педагогом в образовательном процессе. Много вопросов вызывает использование ИИ будущими учителями в процессе профессиональной подготовки [4]. Так, С. Ли с соавт. [5], сфокусировавшись на деятельности педагогов и их профессиональном развитии, исследовали, как будущие учителя английского языка воспринимали свое участие в проекте по разработке уроков с использованием генеративного ИИ. Тематический анализ интервью и аналитических работ восемнадцати будущих учителей английского языка, участвовавших в разработке уроков с использованием различных инструментов ИИ, выявил два аспекта их агентивного использования: 1) сотрудничество педагога и ИИ; 2) ответственное использование ИИ с целью устранения возможных проблем. Результаты подчеркивают важность активности будущих учителей в использовании ИИ для преподавания английского языка. Рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей с целью формирования у них грамотности в работе с ИИ [5]. Разработана структура компетенции педагога в области использования ИИ в обучении иностранному языку [6], создана модель подготовки будущих учителей иностранного языка на базе технологий ИИ [7]. Особый интерес вызывает проблема развития у них умений промпт-инжиниринга [8].

Внимания заслуживают вопросы, связанные с потенциальным использованием

ChatGPT – генеративного текстового чат-бота на основе ИИ – в преподавании английского языка. Обсуждаются идеи и разрабатываются рекомендации по его использованию в целях развития рецептивных и продуктивных умений [9; 10] и другие и навыков [11; 12] и др. Во-первых, ChatGPT может помочь педагогу создавать учебные материалы для обучения аудированию и чтению [13; 14]. Во-вторых, с его помощью педагог может создавать индивидуальные возможности для обучающихся, планировать для каждого индивидуальную траекторию развития умений говорения и письма на изучаемом языке [15]. При этом ChatGPT рассматривается исключительно в качестве учебного инструмента, позволяющего сформировать продуктивную образовательную среду. В этой связи все чаще поднимаются вопросы этики и ответственности педагога, пользующегося этим инструментом [13; 16–18]. Подчеркивается, что чрезвычайно важно найти баланс между использованием преимуществ подобных технологий и сохранением базовых ценностей традиционной педагогики, сложившихся эффективных организационных форм, методов и средств обучения. Необходима разработка четких принципов управления образовательным процессом, эксплуатирующим инструмент ИИ и обобщение передового опыта ответственной его интеграции в обучение иностранному языку, гарантируя, что он будет усиливать, а не заменять межличностное взаимодействие и критическое мышление [15].

Особый интерес представляет разработка концепций лингводидактической подготовки будущих учителей иностранного языка [19]. Ведется работа по созданию матрицы инструментов ИИ, которые могут быть применены в преподавании специальных (профильных) дисциплин с целью формирования соответствующих общепрофессиональных и профессиональных компетенций [20]. Исследуются возможности использования технологических решений на базе ИИ в период прохождения педагогической практики [21], а также в исследовательской работе [22] будущими учителями, в освоении ими языко-

¹ Социологическая категория агентивности (или агентности), вокруг которой не умолкают научные споры, близка к психолого-педагогическому понятию субъектности и в общих чертах может трактоваться как способность индивида (в нашем случае – педагога) к действию, как способность быть самостоятельным агентом и осуществлять свободный и осознанный выбор (см., например: [3]).

вой вариативности, в частности национально-территориальных вариантов английского языка [23].

Рассмотрение вышеупомянутых аспектов исследовательского поля интеграции ИИ в обучение иностранному языку во многих случаях стало продолжением тех идей, которые были заявлены в рецензируемой монографии, ставшей ориентиром и своего рода трамплином для более глубокого погружения в изучение существующих проблем и поиск эффективных решений.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом исследования послужила коллективная монография под научной редакцией П.В. Сысоева «Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта» [24]. Мы проанализировали представленный материал с различных сторон – содержания, глубины и стиля изложения затрагиваемых проблем, но и сравнить с некоторыми исследованиями, проводимыми параллельно другими авторами, публикации которых оказались в поле нашего зрения в последнее время. Важным для нас было также обобщить передовой педагогический опыт применения ИИ в обучении иностранному языку в контексте данных, представленных в рецензируемой монографии.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В монографии обозначены основные аспекты относительно нового лингводидактического направления, связанного с применением ИИ в обучении иностранному языку, а также ключевые векторы его дальнейшего развития. Книга удачно структурирована. Она состоит из шести глав, в которых представлена следующая тематика:

- 1) технологии ИИ в обучении иностранному языку;
- 2) чат-боты как средство развития коммуникативных умений изучающих иностранный язык;

3) корпусные инструменты в обучении иностранному языку;

4) рекламные и медиапродукты, разработанные на базе технологий виртуальной и дополненной реальности, как средство обучения иностранному языку;

5) возможности применения ChatGPT в исследовательской деятельности;

6) готовность и способность педагога применять ИИ в обучении иностранному языку.

Первая глава монографии содержит краткий экскурс в историю ИИ. В ней подчеркивается междисциплинарный характер новой области знания, связанной с ИИ. Интересующий нас лингводидактический сегмент этой области знания получил свою трактовку. Особое внимание уделено терминологии. Компактно представлены технологии ИИ в изучении и преподавании иностранному языку, выявлены векторы их применения – преподавание, освоение иностранного языка и управление образовательным процессом. Среди них – технология машинного обучения, технология обработки естественного языка, технология компьютерного зрения, технология анализа данных, интеллектуальная компьютерная система. Дается описание каждой из них, устанавливаются конкретные программы или ИКТ, которые являются инструментами их реализации, определяется сфера лингводидактического использования и формулируются решаемые при этом учебные задачи. В заключение делаются обоснованные выводы о целесообразности использования ИИ в обучении иностранному языку, так как появляются возможности экономии времени педагога на подготовку к занятиям, создание учебных материалов и проверку работ обучающихся, шансы последних получить качественную тренировку, оперативную обратную связь и помощь в выстраивании собственной образовательной траектории. Явные достоинства, обеспечиваемые ИИ, при этом сталкиваются с рисками, об опасности которых предупреждают авторы монографии, призывающие, однако, не нагнетать негативных настроений,

а стремиться избегать возможные конфликтные ситуации, выбирая только то, что может идти на пользу всех вовлеченных сторон, и, понимая, что мы имеем дело с ИИ не как с субъектом образовательного процесса, а как с инструментом, помощником, которому можно делегировать некоторые функции педагога и не более того.

Во второй главе рассматриваются чат-боты, способные выступать в качестве средства развития коммуникативных умений изучающих иностранный язык, что обеспечивается их интерактивной природой. Приведены примеры чат-ботов, которые эффективно проявили себя в овладении обучающимися умениями взаимодействовать на английском, немецком, французском, испанском и итальянском языках. Авторам монографии удалось составить номенклатуру умений речевого взаимодействия на изучаемом языке, которые можно формировать и совершенствовать при помощи чат-ботов. Предложен алгоритм организации образовательного процесса, направленного на освоение обучающимися умениями взаимодействовать на иностранном языке. Он состоит из семи этапов, каждый из которых характеризуется действиями преподавателя, действиями обучающихся и конкретными организационными формами. Практическую ценность представляет пример речевого взаимодействия с чат-ботом на английском языке, построенного по заявленному выше алгоритму. Отмечаются функциональные ограничения чат-ботов на момент написания книги.

В фокусе третьей главы – работающие на основе ИИ корпусные инструменты, которые используются или которые могли бы применяться в обучении иностранному языку. Проанализированы особенности различных инструментов анализа языковых данных, предоставляемых языковыми корпусами. Представлены наиболее популярные программы, созданные специально для образовательных целей – AntConc, LexTutor, VersaText, SketchEngine, SKELL. Подробно охарактеризованы проблемы внедрения кор-

пусных технологий, действующих на базе ИИ, в обучение иностранному языку, представлены возможные пути их решения. Приведены примеры задействования в обучении английскому языку корпусных инструментов на базе ИИ.

Не меньший интерес вызывает рассмотрение в четвертой главе рекламных и медиапродуктов, разработанных на основе технологий виртуальной и дополненной реальности, в качестве средства обучения иностранному языку. Показана их роль в развитии социокультурной компетенции обучающихся. Обобщен опыт, накопленный преподавателями Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина и Томского государственного университета. Обсуждаются возможности виртуального путешествия обучающихся в страны изучаемого языка, экскурсий в музеи, посещения магазинов, выбора туристического маршрута, отеля, ресторана и т. д. Делается важный вывод о целесообразности применения в обучении иностранному языку рекламных и медиапродуктов, созданных на базе и технологий виртуальной и дополненной реальности, поскольку это обеспечивает возможности моделирования аутентичных ситуаций общения, привлекательных для современной молодежи, повышения ее вовлеченности в учебную деятельность и уровня медиаграмотности.

Вполне естественным и логичным видится обращение в пятой главе к возможностям применения ChatGPT в исследовательской деятельности. Дается обзор публикаций по данной проблеме, обсуждаются различные точки зрения на нее. Особый интерес вызывают результаты эмпирического исследования авторов, которые свидетельствуют о способности ChatGPT предоставить помощь исследователю (в данном случае – студенту) в подборе материала, составлении библиографического списка и даже проведении аналитической работы. При этом были выявляе-

ны компетенции и умения, необходимые для эффективного обращения к нейросети. Показаны примеры эффективного и паразитического использования ChatGPT в исследовательских целях.

Наконец, шестая глава посвящена готовности и способности педагога применять ИИ в обучении иностранному языку. Данный вопрос рассматривается в контексте компетентности педагога в области применения ИКТ. Разработана структура компетентности в области использования ИИ, в которой представлено соотношение осваиваемых знаний с соответствующими способностями. Подробно охарактеризованы компоненты данной компетентности:

- ценностно-мотивационный;
- когнитивный;
- операционный;
- коммуникативный;
- рефлексивный.

Определены уровни сформированности компетентности в области использования ИИ, разработана система их оценки.

Монография написана современным научным языком, при этом стиль изложения делает ее доступным начинающим исследователям, проявляющим интерес к затрагиваемой проблематике. Выводы авторов во многом коррелируют с результатами, полученными исследователями, работы которых упомянуты нами выше, при формулировании актуальности данной статьи, в которой мы постарались показать роль рецензируемой монографии в развитии нового научного направления, связанного с применением ИИ в обучении иностранному языку, в его выстраивании и создании методологической базы.

ВЫВОДЫ

Анализ монографии показал, что в ней охвачены базовые аспекты исследователь-

ского поля нового научного направления, связанного с применением ИИ в обучении иностранному языку. В ней представлено современное состояние данной научной области, формируется методологическая база, прописаны теоретические и прикладные аспекты рассматриваемых проблем, а именно:

- уточнение терминологического аппарата и определение векторов исследования интеграции технологий ИИ в обучении иностранному языку;
- выявление лингводидактического потенциала чат-ботов, определение возможностей и рисков его использования в качестве средства развития коммуникативных умений изучающих иностранный язык и поиск решений, направленных на предотвращение возможных негативных моментов;
- изучение вопросов применения корпусных инструментов на базе ИИ в обучении иностранному языку;
- определение роли и места разработанных на базе технологий виртуальной и дополненной реальности рекламных и медиа-продуктов в учебном процессе по иностранному языку, их потенциал в ознакомлении обучающихся с историей и культурой стран изучаемого языка, с повседневной жизнью их носителей и, следовательно, в развитии у них социокультурной компетенции;
- выявление возможностей применения ChatGPT в исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка;
- разработка проблемы подготовки педагога к компетентному использованию ИИ в обучении иностранному языку.

Рецензируемая книга в совокупности изложенных в ней идей и представленного доказательного материала является надежным источником для развития методологической базы и ценным ориентиром для последующих изысканий в вышеназванной научной области.

Список источников

1. Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В. Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 55-67. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4>, <https://elibrary.ru/jywflb>
2. Cogo A., Patsko L., Szoke J. Generative artificial intelligence and ELT // ELT Journal. 2024. Vol. 78. № 4. P. 373-377. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae051>, <https://elibrary.ru/hlsplf>
3. Ребрей С.М. Концепция агентности как новый подход к измерению гендерного неравенства // Женщина в российском обществе. 2022. № 3. С. 108-117. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2022.3.7>, <https://elibrary.ru/zqajkc>
4. Титова С.В., Харламенко И.В. Подготовка педагогических кадров к использованию искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 66-84. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5>, <https://elibrary.ru/froxrr>
5. Lee S., Jeon J., Choe H. Generative AI (GenAI) and pre-service teacher agency in ELT // ELT Journal. 2025. Vol. 79. № 2. P. 287-296. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf005>, <https://elibrary.ru/zgmaap>
6. Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220-246. <https://doi.org/10.17223/19996195/69/11>, <https://elibrary.ru/eceboi>
7. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., Сорокин Д.О. Структурная модель подготовки будущих учителей на основе технологий искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2025. № 3 (75). С. 139-155. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.9>, <https://elibrary.ru/flenno>
8. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 795-813. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>, <https://elibrary.ru/pzhyev>
9. Jiang F. (Kevin), Hyland K. Does ChatGPT argue like students? Bundles in argumentative essays // Applied Linguistics. 2025. Vol. 46/3. P. 375-391. <https://doi.org/10.1093/applin/amae052>
10. Voss E., Waring H.Z. When ChatGPT can't chat: The quest for naturalness // TESOL Quarterly. 2025. Vol. 59/2. P. 1064-1075. <https://doi.org/10.1002/tesq.3374>, <https://elibrary.ru/yncxts>
11. Ивченко М.И., Поляков О.Г. Использование инструмента искусственного интеллекта Elsa Speak в обучении произношению // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 54-58. <https://elibrary.ru/zrvafq>
12. Сысоев П.В., Ивченко М.И. Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2025. № 2. С. 600-614. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.38>, <https://elibrary.ru/jrddjj>
13. Титова С.В., Чикризова К.В. Разработка и использование обучающих материалов на базе ИИ в вузах: правовые аспекты // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 91-111. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111>, <https://elibrary.ru/vznbea>
14. Авраменко А.П. Сравнительный анализ генеративных агентов для разработки индивидуализированных учебных материалов и заданий // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 22-26. <https://elibrary.ru/msbcin>
15. Ahn J., Lee J., Son M. ChatGPT in ELT: disruptor? Or well-trained teaching assistant? // ELT Journal. 2024. Vol. 78/3. P. 345-355. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae017>, <https://elibrary.ru/usvlfv>
16. Kuteeva M., Andersson M. Diversity and standards in writing for publication in the age of AI – Between a rock and a hard place // Applied Linguistics. 2024. Vol. 45/3. P. 561-567. <https://doi.org/10.1093/applin/amae025>, <https://elibrary.ru/wuoeuu>
17. Pack A., Maloney J. Using artificial intelligence in TESOL: Some ethical and pedagogical considerations // TESOL Quarterly. 2024. Vol. 58/2. P. 1007-1018. <https://doi.org/10.1002/tesq.3320>, <https://elibrary.ru/xcqqrar>
18. Jeon J., Wei L., Tai K.W.H., Lee S. Generative AI and its dilemmas: exploring AI from a translanguaging perspective // Applied Linguistics. 2025. Vol. 46/4. P. 709-717. <https://doi.org/10.1093/applin/amaf049>

19. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204-219. <https://doi.org/10.17223/19996195/69/10>, <https://elibrary.ru/guzvbi>
20. 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>
21. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование студентами педагогических специальностей технических решений на основе искусственного интеллекта в ходе педагогической практики // Перспективы науки и образования. 2025. № 4 (76). С. 135-150. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.9>, <https://elibrary.ru/mubjfy>
22. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование технологий искусственного интеллекта в исследовательской работе студентов // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2025. Т. 28. № 1. С. 85-101. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6>, <https://elibrary.ru/aynwsu>
23. Lee S., Jeon J., Choe H. Enhancing pre-service teachers' Global Englishes awareness with technology: A focus on AI chatbots in 3D metaverse environments // TESOL Quarterly. 2025. Vol. 59/1. P. 49-74. <https://doi.org/10.1002/tesq.3300>, <https://elibrary.ru/ywgker>
24. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта: коллективная монография / П.В. Сысоев, О.Г. Поляков, М.Н. Евстигнеев [и др.]; под науч. ред. П.В. Сысоева. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. 132 с. <https://elibrary.ru/xldywn>

References

1. Avramenko A.P., Fadeeva V.A., Ternovskii V.V. (2024). Integrating artificial intelligence technologies in foreign language higher education: from digitalization to automation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 55-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-4>, <https://elibrary.ru/jywflb>
2. Cogo A., Patsko L., Szoke J. (2024). Generative artificial intelligence and ELT. *ELT Journal*, vol. 78, no. 4, pp. 373-377. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae051>, <https://elibrary.ru/hlsplf>
3. Rebrey S.M. (2022). The concept of agency as a new approach to measuring gender inequality. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve = Woman in Russian Society*, no. 3, pp. 108-117. (In Russ.) <https://doi.org/10.21064/WinRS.2022.3.7>, <https://elibrary.ru/zqajkc>
4. Titova S.V., Kharlamenko I.V. (2025). Training of staff for the use of artificial intelligence in foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 28, no. 1, pp. 66-84. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5>, <https://elibrary.ru/froxrr>
5. Lee S., Jeon J., Choe H. (2025). Generative AI (GenAI) and pre-service teacher agency in ELT. *ELT Journal*, vol. 79, no. 2, pp. 287-296. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf005>, <https://elibrary.ru/zgmaap>
6. Titova S.V., Kharlamenko I.V. (2025). The framework of professional competence for foreign language teachers utilizing artificial intelligence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 69, pp. 220-246. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/69/11>, <https://elibrary.ru/eceboi>
7. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N., Sorokin D.O. (2025). Structural model of pre-service teacher training based on artificial intelligence technologies. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (75), pp. 139-155. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.9>, <https://elibrary.ru/flenno>
8. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2025). Developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educator. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 795-813. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>, <https://elibrary.ru/pzhyev>
9. Jiang F. (Kevin), Hyland K. (2025). Does ChatGPT argue like students? Bundles in argumentative essays. *Applied Linguistics*, vol. 46/3, pp. 375-391. <https://doi.org/10.1093/applin/amae052>

10. Voss E., Waring H.Z. (2025). When ChatGPT can't chat: The quest for naturalness. *TESOL Quarterly*, vol. 59/2, pp. 1064-1075. <https://doi.org/10.1002/tesq.3374>, <https://elibrary.ru/yncxts>
11. Ivchenko M.I., Polyakov O.G. (2025). Using the Elsa Speak AI tool in pronunciation teaching and learning. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, № 2. S. 54-58. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zrvafq>
12. Sysoyev P.V., Ivchenko M.I. (2025). Development of learners' foreign language pronunciation skills on the basis of artificial intelligence tools. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 2, pp. 600-614. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.38>, <https://elibrary.ru/jrddjj>
13. Titova S.V., Chikrizova K.V. (2025). Design and implementation of AI-driven educational resources in higher education: a legal perspective. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 6, pp. 91-111. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111>, <https://elibrary.ru/vznbea>
14. Avramenko A.P. (2025). Comparative analysis of GPT-agents in the context of the development of personalized learning materials and assignments. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 22-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/msbcin>
15. Ahn J., Lee J., Son M. (2024). ChatGPT in ELT: disruptor? Or well-trained teaching assistant? *ELT Journal*, vol. 78/3, pp. 345-355. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae017>, <https://elibrary.ru/usvlfv>
16. Kuteeva M., Andersson M. (2024). Diversity and standards in writing for publication in the age of AI – Between a rock and a hard place. *Applied Linguistics*, vol. 45/3, pp. 561-567. <https://doi.org/10.1093/applin/amae025>, <https://elibrary.ru/wuoeuu>
17. Pack A., Maloney J. (2024). Using artificial intelligence in TESOL: Some ethical and pedagogical considerations. *TESOL Quarterly*, vol. 58/2, pp. 1007-1018. <https://doi.org/10.1002/tesq.3320>, <https://elibrary.ru/xcqrar>
18. Jeon J., Wei L., Tai K.W.H., Lee S. (2025). Generative AI and its dilemmas: exploring AI from a translanguaging perspective. *Applied Linguistics*, vol. 46/4, pp. 709-717. <https://doi.org/10.1093/applin/amaf049>
19. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2025). Integration of artificial intelligence technologies in language and methodological pre-service teachers' training. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 69, pp. 204-219. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/69/10>, <https://elibrary.ru/guzvbi>
20. 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>
21. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2025). The use of technical solutions based on artificial intelligence in teaching internship in pre-service teacher training programs. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 4 (76), pp. 135-150. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.9>, <https://elibrary.ru/mubjfy>
22. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2025). The use of artificial intelligence technologies in the students' research work. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 28, no. 1, pp. 85-101. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-6>, <https://elibrary.ru/aynwsu>
23. Lee S., Jeon J., Choe H. (2025). Enhancing pre-service teachers' Global Englishes awareness with technology: A focus on AI chatbots in 3D metaverse environments. *TESOL Quarterly*, vol. 59/1, pp. 49-74. <https://doi.org/10.1002/tesq.3300>, <https://elibrary.ru/ywvger>
24. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Evstigneev M.N. et al. (2023). *Foreign Language Teaching Based on Artificial Intelligence Technologies*. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 132 p. <https://elibrary.ru/xldywn>

Информация об авторе

Алексич Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: [1539-3616](#)

РИНЦ AuthorID: [433599](#)

<https://orcid.org/0000-0001-8842-3160>

e.aleksic@mail.ru

Поступила в редакцию 26.08.2025

Одобрена после рецензирования 18.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Ekaterina V. Aleksich, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Vladimir Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: [1539-3616](#)

RSCI AuthorID: [433599](#)

<https://orcid.org/0000-0001-8842-3160>

e.aleksic@mail.ru

Received 26.08.2025

Approved 18.11.2025

Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1298-1311>



О междисциплинарном подходе к созданию учебных пособий по английскому языку для магистров международных

Гульнара Наилевна Насырова 

ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119021, Российская Федерация, г. Москва, ул. Остоженка, 53/2
gnn71@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрена актуальная тема о междисциплинарных связях в преподавании иностранного языка в вузе. Цель исследования – обоснование концепции профессионально ориентированного учебного пособия по английскому языку для слушателей магистратуры по направлению «Международные отношения», в содержание которого включены информационно-аналитические статьи СМИ и научные статьи политологов.

Материалы и методы. В качестве основных методов использованы: теоретический анализ, интерпретация и синтез существующих подходов к междисциплинарности и к методике преподавания иностранных языков, анализ научных работ в области стилистики и медиа-лингвистики, контент-анализ учебных пособий для магистрантов международных.

Результаты исследования. Проведен сравнительный анализ рабочих программ по английскому языку и дисциплине специализации и доказываемость корреляции базовых тем дисциплины с программой по английскому языку, реализуемых в Дипломатической академии. С учетом двух периодов обучения в вузе определены критерии отбора текстов для слушателей. Рассмотрены типы медиатекстов СМИ, их типологические черты и обоснована целесообразность включения новостных, информационно-аналитических и текстов-очерков в учебные пособия в зависимости от периода обучения. Рассмотрены типологические черты стиля научной прозы жанра научной статьи. Сделан вывод о важности использования научных статей политологов в пособиях для магистров. На основе изложенной концепции написано и апробировано пособие для слушателей магистратуры.

Выводы. Целесообразно учитывать междисциплинарные связи в пособиях для международных. Полученные результаты имеют прикладное значение для методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: учебное пособие для слушателей международных, междисциплинарность, критерии отбора текстов, информационно-аналитические статьи, СМИ, научные статьи

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность членам редакционной коллегии журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» за ценные предложения по улучшению статьи.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад автора: Г.Н. Насырова – исследование осуществлялось самостоятельно.

Конфликт интересов. Конфликт интересов отсутствует.

Для цитирования: Насырова Г.Н. О междисциплинарном подходе к созданию учебных пособий по английскому языку для магистров международных // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1298-1311.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1298-1311>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1298-1311>

On interdisciplinary approach to English training manuals for international masters

Gulnara N. Nasyrova 

Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
53/2 Ostozhenka St., Moscow, 119021, Russian Federation
gnn71@mail.ru

Abstract

Importance. Interdisciplinary links in foreign language teaching in higher education is revealed. The purpose of the study is to substantiate the concept of a profession-oriented English textbook for master's students in International Relations which incorporates information-analytical Media and scientific articles of political analysts.

Materials and Methods. The main research methods used are: a theoretical analysis, interpretation and synthesis of the current approaches to interdisciplinary and methods of teaching foreign languages, an analysis of scientific research in the field of stylistics and media linguistics, content analysis of textbooks for master's students.

Results and Discussion. A comparative analysis of the working programs in the English language and that of specialization in "International Relations" is made. The research proved the need to correlate basic topics of disciplines of specialization with that of the English language, implemented at the Diplomatic Academy. It outlined the criteria for English texts selection due to the two periods of study at higher educational establishment. Types of media texts, their typological characteristics are considered. The use of news, information-analytical and text-features is substantiated in the textbooks depending on the period of study. The typical features of the style of scientific prose and the genre of scientific article are outlined. The research proved the relevance of using as text material the scientific articles of political analysts in the practice of teaching English to master's students. The textbook for master's students is written and tested in the education process.

Conclusion. It is advisable to take into account interdisciplinary connections in manuals for international students. The results obtained are of practical importance for the methodology of teaching foreign languages.

Keywords: textbook for students in International Relations, interdisciplinary, criteria for texts selection, information-analytical Media, scientific articles of political analysts

Acknowledgments. The author extends their sincere gratitude to the members of the Editorial Board of the journal "Tambov University Review. Series: Humanities" for valuable suggestions to improve the paper.

Funding. No funding was reported for this research.

Author's Contribution: G.N. Nasyrova – the study was carried out by the author independently.

Conflict of Interests. There is no conflict of interests.

For citation: Nasyrova, G.N. (2025). On interdisciplinary approach to English training manuals for international masters. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1298-1311.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1298-1311>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В эпоху высокоскоростного Интернета и искусственного интеллекта, прорывных технологических достижений и цифровых трансформаций все чаще встает вопрос о привлечении знаний из разных областей и развитии умений их синтезировать для решения проблемных задач. Молодой выпускник, попадая в такой меняющийся на глазах мир своей профессии, вынужден прилагать не только полученные профессиональные знания, но и интеллектуальные, привлекать знания из других областей, другими словами, быть разносторонне развитым специалистом.

Поэтому все чаще в академических кругах стали писать и говорить о необходимости формирования профессиональных и общих компетенций с учетом реализации междисциплинарных связей.

Хотя, надо отметить, эта идея не такая и новая. О межпредметных связях писали, например, педагоги Я.А. Коменский (1955), Н.М. Черкес-Заде (1968), В.Н. Максимова (1987), Г.Ф. Федорец (1983). В своих трудах ученые рассматривали данное понятие с разных ракурсов. Так, Я.А. Коменский считал, что «все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи, ибо это весьма важно для формирования системных знаний» [1, с. 288].

Н.М. Черкес-Заде, рассматривая межпредметные связи в качестве дидактического условия, подчеркивает, что, помимо систематизации учебного процесса и повышения прочности усвоения знаний учащимися, такие связи усиливают их познавательный интерес к обучению, приобщают к научным понятиям о законах, идеях и теориях. Как следствие, знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, а учащиеся получают возможность приспосабливать эти знания к новым ситуациям на практике [2, с. 4].

В настоящее время в педагогических кругах понимают, что формирование профессиональной компетентности выпускника вуза достигается на базе профессионально-направленного обучения с учетом междисциплинарных связей учебных дисциплин. Более того, актуализация междисциплинарных связей в процессе обучения предоставляет дополнительные возможности повышения качества как дисциплин специализации, так и дисциплины «иностранный язык» без увеличения количества аудиторных часов [3; 4].

Соответственно обучение, реализованное таким образом, способствует развитию и активизации профессиональных, социальных и коммуникативных навыков будущего специалиста. Тем более что современное образование носит интеграционный характер, предполагающий применение разносторонних знаний, компетентности и умений выбирать и грамотно оперировать полученной информацией для решения поставленной задачи. В ходе такого образования сглаживаются противоречия в усвоении знаний и методов между науками. Другими словами, актуализированная таким образом междисциплинарность направлена на связь дисциплин, возможность переноса знаний, умений и навыков из одной сферы в другую и на их комплексное применение в профессиональной деятельности в дальнейшем.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Экспериментальное исследование вопроса о применении междисциплинарного подхода к созданию учебных пособий для магистрантов международных было проведено на занятиях по английскому языку в Дипломатической академии МИД России. Материалом исследования послужили труды как отечественных, так и зарубежных ученых по проблематике вопроса, аутентичные англ-

лоязычные статьи журнала «Экономист» и научные статьи специалистов политологов. Использовались: методы теоретического анализа, интерпретации и синтеза существующих подходов к междисциплинарному исследованию и к предметно-практической деятельности в области преподавания иностранных языков, а также метод критического анализа современных научных работ в области стилистики и медиалингвистики. Особое внимание было уделено контент-анализу учебных пособий по английскому языку для магистрантов международных, что позволило выявить пробелы в пособиях подобного рода в подборе текстового материала.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В профильном обучении иностранному языку в неязыковых вузах существует тенденция к изучению специализированного языка – языка профессии. С этой целью стали создаваться учебные и учебно-методические пособия, в которых предлагались специально отобранные по теме будущей специальности студента тексты. Такие тексты, естественно, методически обрабатывались, представляя на выходе некий облегченный вариант специализированного текста, но даже в таком виде они вызывали интерес у обучающихся не только к изучению иностранного языка, но и расширяли их кругозор по будущей специальности. Таким образом устанавливалась двусторонняя связь между стремлением студента изучить иностранный язык и приобрести дополнительные знания по специальности в ходе прочтения специализированных текстов.

Применительно собственно к практическому занятию по иностранному языку актуализация междисциплинарных связей помогает преподавателю четче сформулировать вопросы, задания и упражнения для студентов, что в свою очередь способствует развитию критического мышления и более глубокому пониманию ими сложных концепций дисциплин специализации, ориентирует на использование и синтез знаний и умений из

разных дисциплин. Систематическое использование междисциплинарных связей создает преподавателю возможности активно пользоваться дидактическими материалами и средствами наглядности (картами, таблицами, слайд-шоу, иллюстрациями, видеофильмами), относящимися к дисциплинам специализации при изучении иностранного языка. Возникает также потребность в смешанных формах – обобщающих уроках, семинарах, конференциях, имеющих междисциплинарное содержание. Несомненно, такие формы требуют координации деятельности преподавателей иностранного языка и дисциплин специализации, изучения рабочих программ и календарно-тематических планов по дисциплинам специализации, взаимопосещения учебных занятий и лекции по профилирующим дисциплинам.

Проиллюстрируем принцип междисциплинарного подхода к созданию учебных пособий по английскому языку в рамках Дипломатической академии.

Обращаясь к выпускникам вузов, принятым впервые на дипломатическую службу, Министр иностранных дел Российской Федерации С.В. Лавров отметил, что «в современном мире дипломат – это универсальный человек и специалист, который должен обладать знаниями языков, пониманием культурно-цивилизационного многообразия мира. Хорошо знать историю не только тех стран, в которых предстоит работать, но и прежде всего историю своего – российского – государства»¹.

Отвечающая этим целям рабочая программа дисциплины «Иностранный язык – Английский» по направлению подготовки 41.04.05 «Международные отношения» предполагает связь со знаниями и умениями, приобретаемыми в результате изучения дисциплин, таких как (Б1.О.06) Внешнеполитический процесс современной России,

¹ Выступление Министра иностранных дел Российской Федерации С.В. Лаврова на встрече с выпускниками вузов, принятыми впервые на дипломатическую службу. Москва, 31 октября 2023 г. https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/news/1912880/ (дата обращения: 05.06.2025).

(Б1.В.03) Дипломатия: эволюция и современная практика, (Б1.О.05) Глобальная безопасность: новые вызовы и угрозы, (Б1.В.04) Международный терроризм и антитерроризм, а также (Б1.В.06) Международные конфликты и региональная безопасность².

С учетом требований данной рабочей программы кафедрой английского языка была создана серия учебных пособий, по которым преподавание английского языка ведется достаточно долго и весьма успешно [5; 6]. Данные пособия реализуют принцип междисциплинарного подхода к освоению иностранного языка в широком смысле. То есть тщательно подобранные и апробированные годами наиболее частотные грамматические модели и лексические единицы, характерные для жанра СМИ, и статьи по тематике актуальных политических событий формируют у студентов общие представления о будущей профессии международного специалиста. Однако статьи, предложенные авторами в этих учебниках, не выдерживают проверки временем, и это очевидно, так как политическая ситуация в мире не является застывшим и стабильным фактором, одни политические деятели сменяются другими, распадаются и появляются новые государства, меняется мировой порядок. Тем не менее, даже на примере таких статей можно проследить преемственность развития событий, проанализировать со студентами текущее положение дел с акцентом на предыдущие события, уточнить и откорректировать события, описанные в исследовании (мы называем этот вид деятельности "updating"). На этапе бакалавриата подобные пособия играют неоценимую роль, однако, в магистратуре, как нам кажется, есть необходимость в более специализированных пособиях.

Отталкиваясь от фактора междисциплинарности, рассмотрим ряд учебных пособий, предназначенных для магистров международных отношений.

В соответствии с целями, заявленными в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык – Английский», выпускник магистратуры должен «уметь использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности; воспринимать и анализировать в соответствии с поставленной целью информацию на иностранном языке, полученную из печатных, аудио и визуальных источников в рамках профессиональной сферы общения; а также владеть необходимым терминологическим вокабуляром и понятийным аппаратом сферы международной деятельности»³.

На сегодняшний день преподавание английского языка в магистратуре по направлению «Международные отношения» в основном ведется на базе политических статей, отражающих текущую обстановку. В зависимости от актуальности события на занятиях обсуждаются нестабильная обстановка в странах Ближнего Востока, череда премьер-министров во Франции, приостановка деятельности правительства в США, падение рейтинга популярности британского премьер-министра Кира Стармера, назначение нового премьер-министра в Японии и т. д. На таких текстах студенты учатся реферировать, аннотировать и выражать свое критическое мнение [7; 8]. Однако, несмотря на такое тематическое разнообразие, и новостные и информационно-аналитические тексты СМИ строятся вокруг устойчивых и стереотипных «медиатопиков» и, разумеется, на базе стандартного набора лексико-грамматических средств [9].

Конечно, во многих лингвистических вузах по направлению «Международные отношения» сегодня осуществляется учет специфики будущей специализации на занятиях по английскому языку по следующим аспектам: изучение терминологического словаря и профессионально-ориентированное чтение, перевод, аудирование и говорение по тематике международных отношений. Для этого выпускаются учебные пособия, в которых

² Рабочая программа дисциплины: иностранный язык (английский). Москва: Дипломатическая академия МИД России, 2025. URL: https://www.dipacademy.ru/documents/10154/41.04.05_МБ_Ин.яз._Английский_2025.pdf (дата обращения: 05.06.2025).

³ Там же.

международная тематика, как правило (и снова!), охватывает глобальные темы: «Визиты», «Переговоры, обмен мнениями», «Война и международные конфликты», «Международные организации» и т. д. Как правило, это пособия, специализирующиеся только на одной стандартной теме по дисциплине специализации: «Дипломатия», «Международные организации», «Международный терроризм», «Разоружение, контроль и нераспространение ОМУ», «Международная экономическая безопасность» [10–12].

К моменту обучения в магистратуре, когда в бакалавриате уже прослушаны основные дисциплины специализации, а в магистратуре идет собственно подготовка к написанию магистерской диссертации, на занятиях по иностранному языку целесообразнее подбирать тексты к занятиям с позиции будущей профессии дипломата, международника и политолога. Подобные тексты являются ключевыми для понимания сути современных концепций международных отношений. Желательно использовать классические произведения англоязычных политологов, таких как Дж. Найя, американского политолога, автора концепции «мягкой силы», Н.Дж. Спикмэна, американского геополитика, одного из основателей классической реалистической школы в американской теории международных отношений, А.Т. Мэхэна, американского теоретика и историка, автора теории «морской силы». Заслуживают внимания труды наших отечественных политологов-международников, рекомендованных для прочтения и включения в ВКР, как, например, работы О.П. Иванова в области внешней и оборонной политики США, европейской безопасности и теории международных отношений, М.А. Неймарка по исследованию теории и практики «мягкой силы», В.В. Штоля по внешней политике и геополитике, Т.В. Кашириной по сфере российско-американских отношений, международной конфликтологии, В.А. Аваткова по международным и межнациональным отношениям.

На основе анализа реализуемых в Дипломатической академии программ по на-

правлению «Международные отношения», а также календарно-тематических планов кафедр, осуществляющих профильную подготовку магистров, для учебного пособия «Английский в международных отношениях: мягкая сила, безопасность и геополитика» были выделены базовые темы дисциплины специализации, которые нашли свое отражение не только в англоязычных источниках, но и в научных русскоязычных статьях преподавателей международников Дипломатической академии, что, в свою очередь, способствует актуализации междисциплинарных связей [13].

Междисциплинарный подход к выбору профильных тем для изучения на английском языке неразрывно связан с вопросом выделения основных критериев отбора текстов для изучения магистрами. Рассмотрим этот вопрос.

По мнению психологов и педагогов, обучение в вузе можно разделить на два основных периода профессионального становления: учебно-академический период, в процессе которого происходит формирование академических компетенций, и учебно-профессиональный период, когда происходит переориентация учебно-академических целей обучения на профессиональные [14; 15]. С учетом существующей сегодня двухступенчатой системы высшего образования бакалавриат можно условно отнести к учебно-академическому периоду, а магистратуру – к учебно-профессиональному периоду. Понятно, что в таком случае критерии отбора аутентичных текстов для двух периодов будут разными.

Для первого периода обучения актуальными являются такие критерии, как:

- жанрово-стилевая вариативность текстов;
- актуальность;
- тематическая направленность;
- максимальная насыщенность культуроведческими реалиями;
- доступность, четкость и логичность изложения;

– соответствие изучаемому грамматическому материалу урока [16–18].

Для учебно-профессионального периода обучения это уже иные критерии, на которых мы и остановимся подробнее.

Прежде всего, это критерий «профессионально-ориентированная направленность текста», в основе которого лежат профессиональные компетенции, сформулированные в профессиональном стандарте для международных. Данный критерий предполагает соответствие программе обучения по специальности, то есть тематическую направленность текстов, отражающую будущую область деятельности, наличие профессиональной терминологии, не перегруженность сложными грамматическими и синтаксическими структурами [19; 20].

Интересным представляется критерий прагматического использования языкового материала. По мнению Е.И. Воробьевой (1999) текст должен содержать лексические единицы с национально-культурным компонентом и отражать типичные ситуации их употребления и синтагматические связи [21]. Думается, данный критерий логично пересекается с первым критерием, так как наличие знакомой магистранту до определенной степени профессиональной лексики и понятной ему темы специализации облегчает понимание основных содержательных смыслов иноязычного текста. Кроме того, в процессе чтения легче запоминаются контексты, в которых функционируют определенные лексико-грамматические модели, которые затем могут использоваться в иных прагматических контекстах и с другими прагматическими установками, например, написание обзора или критического эссе. Все это в конечном итоге повышает языковую уверенность магистранта.

Следующими критериями отбора текстового материала безусловно являются аутентичность и высокая информативность. Понятно, что изначально аутентичный текст не предназначен для учебных целей, однако он содержит в себе богатый страноведческий материал о политической системе, культуре и географии страны изучаемого языка, пове-

ствует о достоверных биографических данных, реалиях текущей политической жизни и, следовательно, способствует актуализации междисциплинарных связей в процессе обучения в магистратуре [19; 20].

Как правило, актуальные тексты, отражающие текущие события в мире и содержащие разные точки зрения специалистов на проблему международного характера, вызывают личный интерес, побуждают студентов высказать и обменяться мнениями, то есть обладают дискуссионным потенциалом. В данном случае речь идет о критерии проблемности текста, который выделяется многими исследователями [22–24] для профессионально ориентированной подготовки специалистов. На наш взгляд, этот критерий является особенно важным, так как рабочая программа дисциплины по иностранному языку в качестве задач указывает на необходимость снабдить обучающихся терминологическим вокабуляром, знаниями об основных реалиях международной деятельности и научить обучающихся применять полученные знания при анализе международной обстановки на иностранном языке.

Если для первого – учебно-академического – периода обучения критерий «жанрово-стилевая вариативность текстов» является обязательным, так как на начальном этапе обучения важно ознакомить студентов с разными типами текстов («новостная заметка», «биография», «рассказ», «деловое письмо», «очерк», «интервью» и др.), то для второго – учебно-профессионального – периода целесообразнее говорить о критерии жанрово-стилевой однородности.

Схематически критерии отбора текстов для практических занятий по английскому языку в магистратуре представлены на рис. 1.

Вернемся к критерию жанрово-стилевой однородности. О жанровом многообразии газетно-публицистического стиля, внутри которого выделяются такие жанры, как: репортаж, очерк, обзор, заметка, фельетон, интервью, написано много [25–27]. Однако в последнее время актуальным становится направление медиалингвистики, в рамках кото-

рого функционируют типологические типы текстов, производимых и распространяемых в СМИ. Так, Т.Г. Добросклонская выделяет новостные, рекламные, информационно-аналитические тексты и группу текстов, объединенных под названием “features” (рис. 2). Понятно, что для международных приоритетными для изучения будут все тексты, кроме рекламных. Являясь базовыми текстами СМИ, новостные тексты реализуют главную коммуникативную функцию – информативную и главную языковую функцию – со-

общение. Новостные тексты формируют современный культурно-идеологический контекст и обладают культурно-идеологической модальностью, которая может выражаться как эксплицитно, так и имплицитно [9]. Поскольку основной характеристикой новостных текстов является тематическая повторяемость и стандартный набор клишированных лексико-грамматических структур, они представляют добротный текстовый материал для изучения на первом году обучения, в учебно-академический период.



Рис. 1. Критерии отбора текстов для практических занятий по иностранному языку в магистратуре
Fig. 1. Criteria for texts selection for English lessons with master students

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



Рис. 2. Типы текстов СМИ
Fig. 2. Types of media texts

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

Являясь расширенной версией новостных текстов, информационно-аналитические тексты, помимо собственно сообщения, сопровождаются еще анализом ситуации. И именно этот аналитический комментарий, выражающий мнение известных экспертов международных или редактора (Editorial Board), представляет интерес для обсуждения на занятиях с магистрами, выражения согласия-несогласия с автором.

И, наконец, тексты группы *features* («текст-очерк» по определению Т.Г. Доброклонской) освещают даже политические события с особой, сенсационной стороны, возбуждая человеческий интерес и представляя индивидуально-авторское видение. Кроме того, такие тексты, реализуя, прежде всего, языковую функцию воздействия, изобилуют разнообразными лингвостилистическими средствами: коннотативно окрашенной лексикой, идиомами, метафорами, описательными конструкциями и т. д. Такие тексты лучше использовать на первом году обучения, в бакалавриате, где основной акцент делается на изучении языка.

Еще одна группа текстов, представляющая интерес для изучения на занятиях по английскому языку, – это научные статьи. Именно с освоения жанров научного стиля (реферат и аннотация) студенты приступают к овладению собственно научным стилем, знакомятся с письменными жанрами научного стиля (научная статья, курсовая работа, магистерская диссертация) и устными (доклад, научная дискуссия, защита курсовой работы и магистерской диссертации).

Выбор научных статей в качестве материала для профессионально-ориентированного чтения не случаен. Так, Д. Байбер и Б. Грей считают, что «научная проза настолько компактна, что эксперт-читатель может быстро просмотреть статью и извлечь важную информацию» [28, p. 18].

Использование научных статей в качестве текстового материала является большим подспорьем для магистерской диссертации, магистранты погружаются в мир науки, осваивают научный стиль изложения иноязыч-

ных исследователей, способы подачи информации и лингвистические приемы.

Все это вкуче подчиняется глобальной цели – сформировать у магистрантов целостное понимание сути современных концепций международных отношений и научить применять эти концепции для анализа международной обстановки. Постановка такой глобальной цели определяет более конкретную цель – написание магистерской диссертации, что для вчерашнего выпускника бакалавриата является достаточно сложным заданием.

Не вдаваясь в подробное описание основных особенностей стиля научной прозы (определение И.Р. Гальперина, 1958), отметим формально-логический способ изложения материала в научной статье, который в свою очередь определяет набор типичных лингвостилистических средств. Средства языкового выражения довольно ограничены и соответствуют строгой книжно-письменной норме.

На лексическом уровне слова функционируют в своих основных предметно-логических значениях, а не в переносных значениях, как, например, в языке СМИ используются преимущественно абстрактные слова, термины.

Синтаксический уровень характеризуется точно определенной системой союзной связи, вытекающей из строгой последовательной формально-логической системы изложения, наличием большого количества инфинитивных и причастных оборотов.

Принципы формально-логического изложения находят свое отражение в композиционной структуре, а именно в логическом построении абзацев. В каждом абзаце можно выделить основную мысль, микро-тему, аргументы и положения. Абзац в научной прозе представляет собой более или менее законченную единицу высказывания [29; 30].

Жанрово-стилевое многообразие научного стиля включает собственно научный, научно-информативный, научно-справочный, учебно-научный, научно-популярный и другие жанры [30; 31].

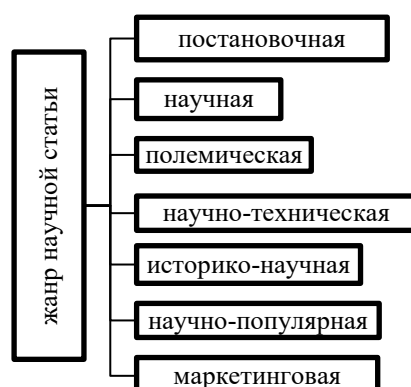


Рис. 3. Жанр научной статьи
Fig. 3. Genre of a scientific article

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

Для нашего исследования интерес представляет жанр научной статьи (рис. 3).

Жанр научной статьи является ведущим жанром научного стиля, он обладает менее разветвленной смысловой структурой, более простым композиционным построением и значительно меньшим объемом по сравнению с монографией, например. Поэтому научно-популярные и проблемно-постановочные статьи подходят для учебных целей на занятиях по иностранному языку. Приведенные выше функционально-стилистические, лингвистические и композиционные особенности языка науки позволяют сделать вывод о целесообразности использования данных статей.

Кроме того, при выборе научных статей в качестве текстового материала для изучения на занятиях по иностранному языку не менее важным является принцип научности, так как степень магистра подразумевает наличие умений и навыков, присущих научному работнику. Соответственно, специалист международных отношений, обладающий магистерской степенью, должен быть эрудирован, владеть методами научного письма, получения, обработки и фиксации научной информации. Читая и обсуждая затем на занятиях по иностранному языку научные статьи, студенты-

магистры получают помимо лингвокультурной информации еще и важную для их дальнейшего роста профильную информацию.

Таким образом, проанализированные нами типы текстов с позиции их прагматической соотнесенности с целями подготовки специалистов международных отношений на разных этапах обучения позволяют сделать вывод о приоритетности использования информационно-аналитических статей СМИ и научно-популярных статей на занятиях по иностранному языку с магистрами.

Итак, с учетом выделенных нами критериев отбора текстового материала, представленные в учебном пособии «Английский в международных отношениях: мягкая сила, безопасность и геополитика» тексты по темам «Введение в геополитику», «Международная безопасность» и «Мягкая сила» коррелируются с тематикой дисциплин, читаемых в Дипломатической академии в рамках программы «Современные концепции международной безопасности» [32]. Помимо этого, в данное пособие наряду с аутентичными информационно-аналитическими статьями из ведущих англоязычных источников включены и научные статьи преподавателей международных Дипломатической академии, что

еще раз подчеркивает необходимость актуализации междисциплинарных связей.

Реализация вышеназванных задач обусловила трехчастную структуру учебного пособия, включающую предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, активный словарь и упражнения для ознакомления с текстом раздела и подготовкой к дальнейшему обсуждению его на занятиях с магистрами. Данная структура пронизывает все пять разделов пособия: “Defining Geopolitics and International Security”, “Defining Soft Power”, “Changing nature of Power”, “Power for What”, “The Changing Face of Power”.

Отработка лексико-грамматических единиц привязана к тексту для изучающего чтения (Reading for Detail) и включает темы, представляющие определенные трудности для повторения и последующего адекватного их использования в речи: употребление артиклей с географическими названиями, условное наклонение, модальные способы выражения будущего, модальные глаголы вероятности, степени сравнения, словообразовательные модели, устойчивые словосочетания.

Помимо подстановочных и трансформационных упражнений для формирования лексико-грамматических навыков и выработки автоматизмов в речевом употреблении в пособии предлагается иллюстративный материал: политические карикатуры для активизации в речи модальных глаголов вероятности, а также схемы и таблицы.

Представленные в каждом разделе тексты для просмотрового чтения (Reading for Gist) включают англоязычные информаци-

онно-аналитические тексты СМИ и русскоязычные научно-популярные статьи ведущих отечественных политологов. Тематика данных текстов коррелирует с основной темой раздела и охватывает различные аспекты международной и региональной безопасности, инструменты «мягкой силы» и их использование различными странами мира, «мягкую силу» России в области многонациональной и образовательной политики, основные институты «мягкой силы» США, понятия и роль геополитики в международной деятельности. Тексты для просмотрового чтения сопровождаются также заданиями на контроль понимания темы/идеи текста, вопросами для развития коммуникативных навыков слушателей, в частности, навыков ведения дискуссий, выступления с докладами.

ВЫВОДЫ

Таким образом, учебное пособие, апробированное на занятиях с магистрами по направлению подготовки «международные отношения», вызывает интерес у слушателей в силу наличия профессионально-ориентированных научных и информационно-аналитических статей, обеспечивает возможность сквозного применения знаний, умений, навыков дисциплины специализации на практических занятиях по английскому языку, повышает их уровень образованности, расширяет эрудицию в области международных отношений вообще и в рамках своей будущей специальности международника, политолога, в частности.

Список источников

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1955. 416 с.
2. Черкес-Заде Н.М. Межпредметные связи как усовершенствования учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1968. 23 с.
3. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. Санкт-Петербург, 2008. 376 с.
4. Попова Н.В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. Санкт-Петербург, 2011. 248 с. <https://elibrary.ru/qwtzuh>
5. Гераскина Н.П. Обсуждаем, дискутируем, переводим и совершенствуем свой английский. Москва: Квант Медиа, 2019. 250 с. <https://elibrary.ru/vwbvzz>

6. Данилина А.Е., Коробцева Н.Р., Толубеева Е.В. Учитесь читать и обсуждать прессу на английском языке. Москва, 2021. 357 с. <https://elibrary.ru/knxpdu>
7. Коптелова И.Е., Паневкина Е.И. ISSUES – 2020. Москва, 2021. 40 с.
8. Персикова Т.Н. Составление критического анализа политической статьи. Уровень В2. Москва, 2024. 56 с. URL: <https://elib.dipacademy.ru/MegaPro/Download/ToView/1485?idb=books>
9. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Москва, 2005. 288 с. <https://elibrary.ru/qrmwdt>
10. Бочарова Е., Свиридюк Н., Тараненко О. Английский язык для специалистов в области международных отношений. Москва: Проспект, 2021. 160 с.
11. Куликова О.В. Информационная безопасность. Москва: Аспект Пресс, 2020. 432 с.
12. Осетрова Е.Е., Давлетишина Д.К. Английский язык. Актуальные проблемы международной безопасности: в 2 т. Москва, 2023. Ч. 1. 179 с. <https://elibrary.ru/kyvbzv>
13. Иванов О.П. Современные концепции международной безопасности. Москва, 2024. 21 с.
14. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Системогенетический подход // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. Ярославль, 2003. С. 95-113.
15. Прихода И.В., Живора Е.В. Критерии отбора аутентичных текстов для формирования готовности будущих переводчиков к профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 240-249. <https://elibrary.ru/yjqafa>
16. Алматова Н.А. К вопросу о подборе текстов для аудирования в преподавании русского как неродного // Инновационная наука. 2015. № 4. С. 75-77. <https://elibrary.ru/ttxrmt>
17. Карпов Д.А. Культуроведческий подход к обучению коммуникативному чтению учащихся старших классов с углубленным изучением английского языка. Санкт-Петербург, 2009. 24 с. <https://elibrary.ru/nkwcpr>
18. Рахманова Н.И., Цветаева Е.Н. Критерии отбора текстов при обучении профессионально-ориентированному переводу // Научно-теоретический сборник. Москва, 2016. Вып. 28. С. 72-85. <https://elibrary.ru/xvorjb>
19. Анисимова Е.С., Воробец Л.В. Критерии отбора текстов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Межвузовский сборник научных трудов. Краснодар, 2021. № 26. С. 218-223.
20. Шемет Г.И. Обработка информации на иностранном языке: критерии отбора текстов // Научная жизнь. 2018. Т. 4. № 2 (28). С. 117-120.
21. Воробьева Е.И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка (немецкое отделение, 4–5 курсы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1999. 212 с. <https://elibrary.ru/mcsnfk>
22. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. Москва, 2012. 256 с.
23. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва, 2005. 256 с. <https://elibrary.ru/qsaoz>
24. Шукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Москва, 2015. 784 с. <https://elibrary.ru/gfwfhz>
25. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка: научный стиль речей. Москва, 1976. 192 с.
26. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе: Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. Москва, 1971. 268 с. <https://elibrary.ru/dnkkgd>
27. Лысакова И.П. Тип газеты и стиль публикации: опыт социолингвистического исследования. Ленинград, 1989. <https://elibrary.ru/kywrr>
28. Biber D., Gray B. Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness // Journal of English for Academic Purposes. 2010. № 9. P. 2-20.
29. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. Москва, 1958. 462 с.
30. Троянская Е.С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей // Общие и частные проблемы функциональных стилей. Москва: Наука, 2012. С. 16-27.
31. Клушина Н.И., Малыгина Н.Е. Стилистика научной речи и редактирование учебно-методических материалов. Москва, 2018. 73 с.

32. Насырова Г.Н. Английский в международных отношениях: мягкая сила, безопасность и геополитика. Москва, 2025. 88 с. <https://elib.dipacademy.ru/MegaPro/Download/ToView/1513?idb=books>

References

1. Komensky J.A. (1955). *Selected Pedagogical Writings*. Moscow, 416 p. (In Russ.)
2. Cherkas-Zade N.M. (1968). *Mezhpredmetnye svyazi kak usovershenstvovaniya uchebnogo protsesssa. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. abstr.* Moscow, 23 p. (In Russ.)
3. Kutuzova G.I. (2008). *Interdisciplinary Connections in the Education of International Students*. St. Petersburg, 376 p. (In Russ.)
4. Popova N.V. (2011). *A New Generation of Professionally Oriented Foreign Language Textbook: an Interdisciplinary Approach*. St. Petersburg, 248 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwtzuh>
5. Geraskina N.P. (2019). *Discuss, Translate and Improve Your English*. Moscow, Kvant Media Publ., 250 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vwbvzz>
6. Danilina A.E., Korobtseva N.R., Tolubeeva E.V. (2021). *Learn to Read and Discuss Politics*. Moscow, 357 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/knxpdu>
7. Koptelova I.E., Panevskina E.I. (2021). *ISSUES – 2020*. Moscow, 40 p.
8. Persikova T.N. (2024). *Compilation of a Critical Analysis of a Political Article. Level B2*. Moscow, 56 p. (In Russ.) Available at: <https://elib.dipacademy.ru/MegaPro/Download/ToView/1485?idb=books>
9. Dobrosklonskaya T.G. (2005). *Issues of Studying Media Texts (Experience of Studying the Modern English Media Language)*. Moscow, 288 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrmwdt>
10. Bocharova E., Sviridyuk N., Taranenko O. (2021). *English for Specialists in the Field of International Relations*. Moscow, Prospekt Publ., 160 p. (In Russ.)
11. Kulikova O.V. (2020). *Information Security*. Moscow, Aspekt Press Publ., 432 p. (In Russ.)
12. Osetrova E.E., Davletshina D.K. (2023). *Challenges to International Security: in 2 vols. Vol. 1*. Moscow, 179 p. (In Russ.)
13. Ivanov O.P. (2024). *Modern Concepts of International Security*. Moscow, 21 p. (In Russ.)
14. Povarenkov Yu.P. (2003). Psychology of becoming a professional. The systemogenetic approach. *Problemy sistemogeneza uchebnoi i professional'noi deyatel'nosti = Problems of Systemogenesis of Educational and Professional Activity*. Yaroslavl, pp. 95-113. (In Russ.)
15. Prikhoda I.V., Zhivora E.V. (2025). Criteria for selection of authentic texts for formation of professional readiness among future translators. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 2, pp. 240-249. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yjqafa>
16. Almatova N.A. (2015). On the issue of the selection of listening texts in teaching Russian as a non-native language. *Innovatsionnaya nauka = Innovative Science*, no. 4, pp. 75-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ttxrmt>
17. Karpov D.A. (2009). *Cultural Studies Approach to Teaching Communicative Reading to High School Students with Advanced English Language Learning*. St. Petersburg, 24 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nkwcpr>
18. Rakhmanova N.I., Tsvetaeva E.N. (2016). Criteria for the selection of texts in professional translation training. *Nauchno-teoreticheskii sbornik = Scientific and Theoretical Collection*. Moscow, vol. 28, pp. 72-85. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xvorjb>
19. Anisimova E.S., Vorobets L.V. (2021). Criteria for the selection of texts for teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Mezhvuzovskii sbornik nauchnykh trudov = Interuniversity Collection of Scientific Papers*. Krasnodar, no. 26, pp. 218-223. (In Russ.)
20. Shemet G.I. (2018). Information processing in a foreign language: criteria for selecting texts. *Nauchnaya zhizn' = Scientific Life*, vol. 4, no. 2 (28), pp. 117-120. (In Russ.)
21. Vorob'eva E.I. (1999). *Professional'no napravlennoe formirovanie lingvostranovedcheskoi kompetentsii uchitelya angliiskogo yazyka (nemetskoe otdelenie, 4-5 kursy)*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. abstr. St. Petersburg, 212 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mcsnfk>
22. Akishina A.A., Kagan O.E. (2012). *Learning to Teach. For a Teacher of Russian as a Foreign Language*. Moscow, 256 p. (In Russ.)
23. Folomkina S.K. (2005). *Teaching Reading in a Foreign Language at a Non-Linguistic University*. Moscow, 256 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qsagz>

24. Shchukin A.N. (2015). *Teaching Speech Communication in Russian as a Foreign Language*. Moscow, 784 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gfwfhz>
25. Vasil'eva A.N. (1976). *A Course of Lectures on the Stylistics of the Russian Language: The Scientific Style of Speeches*. Moscow, 192 p. (In Russ.)
26. Kostomarov V.G. (1971). *Russian Language on the Newspaper Page: Some Features of the Language of Modern Newspaper Journalism*. Moscow, 268 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dnkkgd>
27. Lysakova I.P. (1989). *Newspaper Type and Publication Style: The Experience of Sociolinguistic Research*. Leningrad, 189 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kywrr>
28. Biber D., Gray B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, no. 9, pp. 2-20. (In Russ.)
29. Gal'perin I.R. (1958). *Essays on the Stylistics of the English Language*. Moscow, 462 p. (In Russ.)
30. Troyanskaya E.S. (2012). The field structure of scientific style and its genre varieties. *General and particular problems of functional styles*. Moscow, Nauka Publ., pp. 16-27. (In Russ.)
31. Klushina N.I. Malygina N.E. (2018). *The Stylistics of Scientific Speech and the Editing of Teaching Materials*. Moscow, 73 p. (In Russ.)
32. Nasyrova G.N. (2025). *English in International Relations: Soft Power, Security and Geopolitics*. Moscow, 88 p. (In Russ.) <https://elib.dipacademy.ru/MegaPro/Download/ToView/1513?idb=books>

Информация об авторе

Насырова Гульнара Наилевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 1, Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 1860-7059

РИНЦ AuthorID: 393131

<http://orcid.org/0000-0001-7332-6456>

gnn71@mail.ru

Поступила в редакцию 19.08.2025

Получена после доработки 11.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Gulnara N. Nasyrova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of English Language Department № 1, the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 1860-7059

RSCI AuthorID: 393131

<http://orcid.org/0000-0001-7332-6456>

gnn71@mail.ru

Received 19.08.2025

Revised 11.11.2025

Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1312-1333>



Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами

Наталья Владимировна Четырина 

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

Аннотация

Актуальность. Современный этап развития системы высшего образования характеризуется периодом фундаментальных изменений, обусловленных комплексом взаимосвязанных процессов. Очевидным становится противоречие между дидактическим потенциалом чат-ботов на основе ИИ и их фрагментарным использованием в учебном процессе. Цель исследования – разработать методическую модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, которая позволит преодолеть обозначенное противоречие. Главная проблема, на решение которой направлена методическая модель, – это дефицит речевой практики в условиях аудиторного обучения, где взаимодействие часто является искусственным в рамках тематического содержания обучения и ограниченным по времени.

Методы исследования. Для достижения цели исследования – разработки методической модели обучения – был применен комплекс теоретических (анализ научной литературы) и эмпирических методов (метод моделирования).

Определение понятий. Ключевым понятием в исследовании выступает методическая модель обучения. Среди основных характеристик методической модели следует выделить целенаправленность, системность, иерархичность, технологичность и диагностируемость.

Результаты исследования. Разработана методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами. Методическая модель представляет собой целостную структуру, состоящую из пяти блоков: 1) предпосылки, включающие требования нормативных документов, социальный заказ и дидактические противоречия; 2) целевой блок, обозначающий цель исследования – формирование навыков письменного взаимодействия и медиации; 3) теоретический блок, представленный личностно-деятельностным, компетентностным, коммуникативно-когнитивным, системным и аксиологическим подходами, а также системой дидактических, общеметодических и частнометодических принципов; 4) технологический блок, представленный организационно-педагогическими условиями, организационными формами, методами, средствами и содержанием обучения; оценочно-результативный блок, включающий критерии и показатели оценки, а также результат обучения.

Выводы. Проведенное исследование показало, что разработанная методическая модель направлена на разрешение системного противоречия между дидактическим потенциалом ИИ-

технологий и реальной практикой их использования. Методическая модель направлена на системную интеграцию чат-ботов в учебный процесс. Перспектива исследования связана с апробацией методической модели в рамках экспериментального обучения.

Ключевые слова: методическая модель, письменное взаимодействие, медиация, лингвометодическая подготовка, технологии искусственного интеллекта, чат-боты

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Четырина Н.В. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1312-1333. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1312-1333>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1312-1333>

A methodical model of teaching students foreign language written interaction and mediation based on practice with chatbots

Natalya V. Chetyrina 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

chetyrina@tsutmb.ru

Abstract

Importance. The current stage of development of the higher education system is characterized by a period of fundamental changes caused by a complex of interrelated processes. The contradiction between the didactic potential of AI-based chatbots and their fragmented use in the educational process becomes obvious. The purpose of the study is to develop a methodological model for teaching students foreign language written interaction and mediation based on practice with chatbots, which will overcome the indicated contradiction. The main problem that the methodological model is aimed at solving is the lack of speech practice in classroom learning, where interaction is often artificial within the framework of the thematic content of training and limited in time.

Research Methods. To achieve the research goal of developing a methodological model, a set of theoretical (analysis of scientific literature) and empirical methods (modeling method) was applied.

Definition of Concepts. The key concept is the methodological model of teaching. Among the main characteristics of the methodological model, it is necessary to single out purposefulness, consistency, hierarchy, adaptability and diagnosability.

Results and Discussion. A methodological model of teaching students foreign language written interaction and mediation based on practice with chatbots has been developed. The methodological model is an integrated structure consisting of five blocks: 1) prerequisites that exclude the requirements of regulatory documents, social order and didactic contradictions; 2) the target block designating the purpose of the study – the formation of skills of written interaction and mediation; 3) a theoretical block represented by personal-activity, competence, communicative-cognitive, systemic and axiological approaches, as well as a system of didactic, general methodological and particular methodological principles; 4) a technological block represented by organizational and ped-

agogical conditions, organizational forms, methods, means and content of teaching; an evaluative and effective block, including criteria and assessment indicators, as well as learning outcomes.

Conclusion. The conducted research has shown that the developed methodological model is aimed at resolving the systemic contradiction between the didactic potential of AI technologies and the actual practice of their use. The methodological model is aimed at the system integration of chatbots into the educational process. The research perspective is related to the testing of a methodological model within the framework of experimental learning.

Keywords: methodological model, written interaction, mediation, linguistic methodological training, artificial intelligence technologies, chatbots

Funding. This research received no external funding.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Chetyrina, N.V. (2025). A methodical model of teaching students foreign language written interaction and mediation based on practice with chatbots. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1312-1333. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1312-1333>

АКТУАЛЬНОСТЬ

На современном этапе образовательная система переживает период фундаментальных изменений, обусловленных рядом взаимосвязанных процессов: ростом контингента обучающихся, стремительным развитием и распространением технологий искусственного интеллекта (ИИ-технологий) и необходимостью персонализации учебного процесса с целью повышения его эффективности¹. Однако в этой триаде вызовов педагог, будучи центральной фигурой процесса обучения, оказывается перегруженным рутинными административными и контролирующими функциями, что неизбежно снижает его продуктивность и препятствует реализации творческого потенциала.

Под влиянием интеграционных процессов ИИ в образовании формируется новая технологическая экосистема, способная предоставить асимметричный ответ на обозначенные проблемы. Во-первых, ИИ предполагает не столько формальное обогащение арсенала педагога новыми технологическими решениями, сколько полноценную перестройку всего учебного процесса, его мето-

дологии, системы управления, содержания обучения, что, безусловно, ведет к изменению роли педагога и пересмотру его педагогических и методических функций, которые он выполняет [1]. Во-вторых, параллельно с этим современная цифровая среда предлагает чрезвычайно широкий спектр инструментов для информационного взаимодействия. Контакты между участниками учебного процесса осуществляются с помощью средств синхронной и асинхронной коммуникации. Важно отметить, что коммуникационные инструменты служат разным целям и, соответственно, могут использоваться не только в учебных целях, но и для организации досуга, поддержания социальных связей и предоставления возможности для самовыражения [2]. Взаимодействие эффективно выстраивается при использовании более сложных форм совместной деятельности и организации учебного процесса. Ключевым инструментом цифровой трансформации образования выступает смешанное обучение, гибко сочетающее очные формы обучения с дистанционными [3].

В этом контексте ИИ как партнер по общению во внеаудиторное время способен удовлетворить многие потребности обучающихся. Особенно наглядно это реализуется при интеграции ИИ-технологий в обучении иностранному языку, поскольку иноязычная речевая практика предполагает взаимодейст-

¹ Rewired Global Declaration on Connectivity for Education. UNESCO 2021. URL: <https://rewiredsummit.org/wp-content/uploads/2022/09/Rewired-Global-Declaration-on-Connectivity-for-Education.pdf> (accessed: 20.05.2025).

вие с носителем языка и изучение аутентичных материалов, что зачастую невыполнимо в аудиторных условиях.

Разработка методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами осуществляется в рамках интеграционных процессов ИИ в систему высшего образования. Актуальность продиктована несколькими ключевыми факторами. В первую очередь, это цифровая коммуникация, при которой письменное общение в мессенджерах, социальных сетях и профессиональных кругах выходит на первый план. Современному специалисту требуется умение не просто писать грамотно, но и эффективно взаимодействовать, убеждать и сотрудничать с коллегами и партнерами через текст на иностранном языке. Кроме того, в соответствии с новыми образовательными стандартами и международными нормативными документами, такими как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (CEFR²), особое внимание уделяется развитию умений медиации – выполнять функцию посредника между другими людьми, которые не могут понять друг друга напрямую в силу определенных причин. Чат-боты на основе ИИ представляют собой эффективное средство для отработки письменных навыков, поскольку могут выступать в роли виртуального партнера по общению, имитирующего реального собеседника [4].

Главная проблема, на решение которой направлена методическая модель – это дефицит речевой практики в условиях аудиторного обучения, где взаимодействие часто является искусственным в рамках тематического содержания обучения и ограниченным по времени. Студенты, как правило, имеют мало возможностей для непрерывного, осмысленного, личностно вовлеченного письменного общения.

В этой связи возникают противоречия между требованием к выпускнику языкового вуза быть полноценным участником межкультурной коммуникации и отсутствием условий для формирования соответствующего опыта в аудиторных условиях; между динамичной и контекстуально обусловленной природой реальной письменной речи и формальным, часто оторванным от жизни академического письма; между необходимостью развития учебной автономии студентов и доминированием традиционных методов обучения, не способствующих у них формированию навыков самостоятельности в принятии учебных решений и навыков управления своей образовательной траекторией. Традиционные методы и формы обучения зачастую не развивают учебную автономию, в то время как работа с чат-ботами по четкому сценарию обучает студентов самостоятельно ставить коммуникативные задачи, анализировать ответы и корректировать свою стратегию взаимодействия с ними [5; 6]. Наконец, существует барьер между формальным академическим письмом и живой, динамичной письменной речью, требуемой в реальной жизни. Чат-боты помогают преодолеть данный барьер, формируя среду для спонтанного, контекстуально обусловленного и целенаправленного обмена сообщениями.

Анализируя научные работы, посвященные вопросам интеграции ИИ-технологий в методику обучения иностранному языку, следует отметить, что авторы чаще всего обращаются к исследованию методического потенциала современных технологических решений на базе ИИ, таких как чат-боты. Так, например, С.С. Мурунов [7] рассматривает использование чат-бота DeepSeek для подготовки к учебному занятию по иностранному языку; Д.О. Сорокин [8] – использование чат-бота Character AI для развития умений иноязычного взаимодействия; Е.А. Черкасова [9] – использование чат-бота ChatGPT для формирования грамматических навыков; М.Н. Евстигнеев, П.И. Лобеева и Н.В. Хаусманн-Ушкова – использование чат-ботов ChatGPT, DeepSeek, Replika AI, Praktika AI и

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (accessed: 16.05.2025).

TalkPal для формирования лексико-грамматических навыков студентов технического вуза [10]; А.П. Авраменко, А.С. Ахмедова и Е.Р. Буланова [11] – использование чат-бота Speak_league для формирования иноязычной грамматической компетенции; М.Г. Евдокимова и Р.Т. Агамалиев [12] – использование чат-бота ChatGPT для проверки грамматической корректности и объяснения правил грамматики, объяснения значения слова в контексте, поиска словарных дефиниций и примеров словоупотребления; П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [13] – использование чат-бота ChatGPT для обучения студентов написанию творческих работ посредством оценочной обратной связи; А.А. Прохорова и А.Л. Катаева [14] – особенности использования чат-ботов для обучения иностранному языку в средней школе; А.А.О. Мохаммед, Б.А. Мудхш, В.Р.А. Бин-Хади и А.С. Аль-Тамими [15] – сравнение трех популярных чат-ботов ChatGPT, DeepSeek и Grok в контексте обучения иностранному языку; А. Серверо-Карраско и Ди Сарно-Гарсиа [16] – использование чат-бота DeepSeek для проведения оценки качества письменных текстов и сравнения его оценки с оценкой настоящего педагога иностранного языка; Ю.К.Г. Мали [17] – системный обзор, посвященный использованию чат-бота ChatGPT в академическом письме с акцентом на регулирование его этического использования.

Таким образом обучение студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами не выступало предметом отдельного исследования. Целью работы выступает разработка методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, которая позволит преодолеть обозначенные выше противоречия.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках исследования, посвященного разработке методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаи-

модействию и медиации на основе практики с чат-ботами, был применен комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретический анализ научной литературы позволил обобщить актуальный опыт интеграции ИИ-технологий в методику обучения иностранному языку, выявить ключевые тенденции и определить теоретические основы для последующего моделирования учебного процесса. Эмпирические методы включали моделирование учебного процесса. Методы моделирования были применены для непосредственного проектирования и разработки целевой методической модели обучения.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

В современной научно-методической литературе следует выделить цикл исследований, посвященный вопросам моделирования процесса обучения иностранным языку с помощью современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и ИИ-технологий. Так, в своих работах авторы разрабатывают методические модели для решения конкретных педагогических задач: П.И. Лобеева [18] разрабатывает методическую модель для обучения студентов технического вуза фразовым глаголам на основе комплекса технологических решений на базе ИИ; В.В. Клочихин [19] – модель обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий; М.В. Гаврилов [20] – модель обучения студентов юридических направлений подготовки составлению международных правовых документов с помощью отраслевых технологических решений на базе ИИ; И.С. Дронов [21], М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов и И.А. Евстигнеева [22] – модель обучения письменному академическому и профессиональному курсу на основе блог-технологии; Э.Г. Юзбашева [23] – модель формирования грамматических навыков студентов средствами реализации иноязычных интернет-проектов; И.В. Харламенко [24] – модель развития письменно-речевых умений студентов на основе вики-технологии.

Изучение данных работ позволило выявить ряд определенных закономерностей, которыми подчинена любая методическая модель. Во-первых, методическая модель обучения представляет собой *«целостный упорядоченный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые направлены на проектирование и реализацию учебного процесса»* [20].

Во-вторых, основополагающим компонентом методической модели выступают *цели и задачи*, которые, формируясь под влиянием социального заказа, нормативных документов и актуальных педагогических проблем в лингводидактике, *задают структуру и определяют другие компоненты методической модели*. В зависимости от сформулированных целей и задач, в иерархической последовательности определяется набор последующих компонентов: подходов и принципов обучения, которые определяют теоретико-методологическую базу исследования, организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность обучения, методы и организационные формы обучения, средства обучения, которые в совокупности составляют технологическую основу.

В-третьих, важнейшей характеристикой методической модели является ее *ориентация на конкретный результат*. Результат обучения, как правило, формулируется через номенклатуру развиваемых умений или формируемых навыков, которые должны быть приобретены обучающимися по окончании обучения. Для объективной проверки достижения цели модель включает критериально-оценочный блок – систему диагностических процедур, критериев и показателей оценки, позволяющих оценить качество полученных знаний, умений и навыков.

Таким образом, под *методической моделью* понимается *целостная, иерархически организованная структура учебного процесса, в которой все составляющие ее компоненты – цель, задачи, подходы, принципы, организационно-педагогические условия, организационные формы, методы, средства, содержание обучения, критерии и показате-*

ли оценки, результат – взаимосвязаны и подчинены достижению единого диагностируемого образовательного результата. Среди основных характеристик методической модели следует выделить целенаправленность, системность, иерархичность, технологичность и диагностируемость.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами представлена на рис. 1.

В качестве *предпосылок* к разработке методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами выступили следующие факторы. Во-первых, статус ИИ-технологий и направления их развития регулируются на основании нормативных документов Российской Федерации, среди которых следует выделить Указ Президента Российской Федерации № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»³ и Национальный Стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022) «Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта»⁴. Согласно данным документам обозначаются правовые аспекты и стратегические рамки для интеграции ИИ в различные сферы жизнедеятельности человека, в том числе и в образование. Рассматривая основные направления интеграции ИИ и его функциональное использование в системе образования, следует отметить рост уровня осведомленности педагогов

³ О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (дата обращения: 16.06.2025).

⁴ Искусственный интеллект. Концепции и терминология искусственного интеллекта: Национальный Стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 71476-2024 (ИСО/МЭК 22989:2022). URL: <https://rst.gov.ru:8443/file-service/file/load/1743087299088> (дата обращения: 19.06.2025).

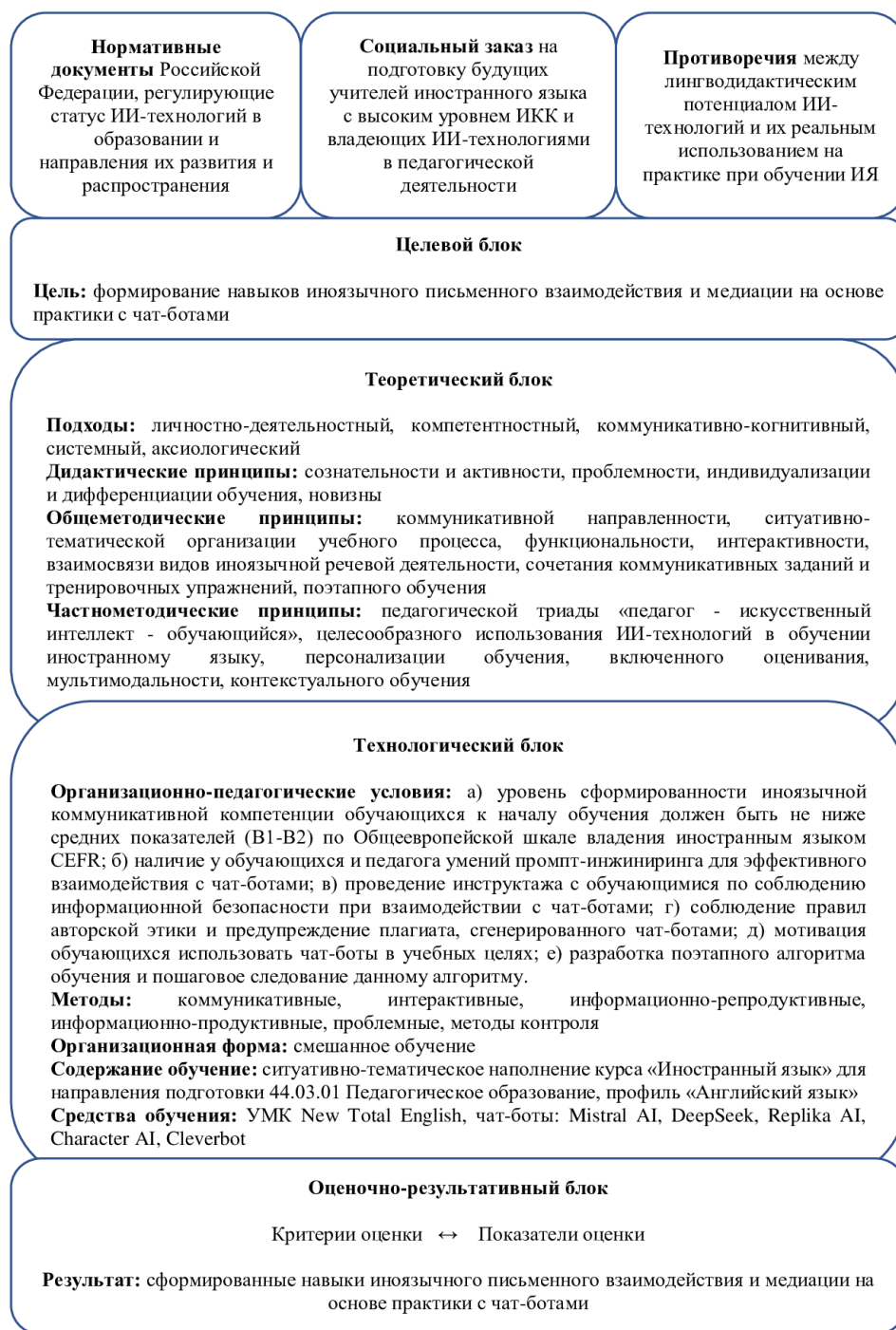


Рис. 1. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами

Fig. 1. A methodical model of teaching students foreign language written interaction and mediation based on practice with chatbots

Источник: разработана автором.

Source: compiled by the author.

и обучающихся о технологических продуктах на базе ИИ, которые способны автоматизировать рутинные административные и педагогические задачи, а также необходимость подготовки будущих и профессиональную переподготовку действующих педагогов. Во-вторых, отражением нормативной базы выступает социальный заказ на подготовку будущих педагогов иностранного языка с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции и владеющих ИИ-технологиями для решения задач в рамках профессиональной педагогической деятельности. Современные работодатели в целом ожидают от выпускников педагогических вузов готовности к работе в высокотехнологичной цифровой среде. В-третьих, следует обозначить системное противоречие между дидактическим потенциалом ИИ-технологий, в частности чат-ботов, и их фрагментарным использованием в образовательном процессе. Чат-боты обладают уникальными дидактическими свойствами и методическими функциями, которые позволяют организовать иноязычное письменное взаимодействие, предоставляя возможность для неограниченной по времени, персонализированной языковой практики. Но на сегодняшний день потенциал ИИ-технологий не реализуется в виде целостной и методически обоснованной системы обучения. Таким образом, разрешение данного противоречия становится ключевой предпосылкой для разработки целевой методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

Целевой блок методической модели представлен целью обучения, которая заключается в *формировании навыков студентов иноязычного письменного взаимодействия и медиации на основе практики с чат-ботами*. Для достижения обозначенной цели предполагается решение двух основных задач. Первая задача связана с формированием навыков иноязычного письменного взаимодействия, например: ясно и четко излагать мысли в письменной форме на иностранном языке, вести продолжительный и содержательный

диалог с чат-ботом, запрашивать информацию, аргументировать свою точку зрения, адекватно реагировать на реплики чат-бота и т. д. Вторая задача предполагает формирование иноязычных медиативных навыков, например: перефразировать, резюмировать, упрощать текст, развертывать письменное высказывание, осуществлять письменный перевод и т. д.

Теоретический блок методической модели, находясь в иерархической зависимости от целевого блока, выполняет стратегическую функцию. Именно в этом блоке формируется методологическая база, определяющая единую стратегию обучения через выбор и обоснование подходов и принципов обучения. Подход в педагогической науке выступает в роли системообразующего понятия, своеобразной «философии обучения», которая обуславливает отбор и организацию всех последующих компонентов технологического блока – содержания, методов, средств и организационных форм обучения.

М.В. Ляховицкий [25] выделяет четыре обособленных подхода: бихевиористский, индуктивно-сознательный, когнитивный и интегрированный. Однако современная образовательная парадигма в контексте обучения иностранному языку посредством современных ИКТ и ИИ-технологий требует расширения данной классификации за счет включения аксиологического и деятельностного подходов. С учетом обозначенной классификации подходов М.В. Ляховицкого и особенностей современной образовательной парадигмы, обозначим комплекс подходов, имеющих ценность в рамках построения методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

Личностно-деятельностный подход воплощает собой интегративную педагогическую стратегию, синтезирующую два ключевых вектора развития современного образования. В рамках личностно-деятельностного подхода личность обучающегося рассматривается как высшая ценность и активный субъект образовательного процесса, характеризую-

щийся уникальным сочетанием интересов, мотивов и интеллектуальных способностей. Одновременно с этим становление и развитие личности обучающегося происходит не дискретно, а в ходе целенаправленной, осмысленной деятельности, максимально приближенной к реальным жизненным и профессиональным контекстам. Основной целью личностно-деятельно-

стного подхода является создание комфортной развивающей образовательной среды, обеспечивающей полноценное раскрытие потенциала каждого обучающегося. В свою очередь, предполагается формирование автономной, ответственной личности, способной к свободному выбору, творческому решению задач, самооценке и непрерывному саморазвитию.

С психолого-педагогической точки зрения, процесс усвоения знаний строится по принципу постепенного усложнения учебного материала и способов деятельности, где знания не транслируются в открытом виде, а добываются обучающимися самостоятельно. Центральной фигурой становится сам обучающийся, который управляет своей учебной деятельностью, осуществляет выбор адекватных средств обучения и несет ответственность за учебный результат [6]. При этом роль педагога трансформируется из транслятора знаний в консультанта-фасилитатора, в задачи которого входит оказание адресной информационной поддержки; создание проблемных ситуаций, стимулирующих развитие внутренней мотивации; формирование навыков рефлексии и самоанализа и т. д. Из этого следует, что личностно-деятельностный подход преодолевает ограничения традиционной системы обучения, смещая фокус с формирования личности по заранее заданным критериям на создание условий для ее самоопределения и самореализации через активную, осмысленную деятельность.

Компетентностный подход служит методологическим фундаментом для системы высшего образования, закреплённого в федеральных государственных образовательных стандартах. В сравнении с традиционной

знаниевой парадигмой компетентностный подход отличает смещение акцента с пассивного усвоения информации на формирование у выпускника интегративной способности применять полученные знания на практике для решения конкретных профессиональных и бытовых задач. Таким образом, компетентностный подход усиливает личностно-деятельностную составляющую образования, формируя у обучающегося установку на непрерывное самообразование и гибкое профессиональное саморазвитие в быстро изменяющемся технологическом мире. Следствием интеграции компетентностного подхода в систему образования выступает переход от модели специалиста как «суммы дисциплин» к модели, представляющей собой совокупность ключевых компетенций. Согласно исследованиям А.В. Хуторского [26] и И.А. Зимней [27], компетенция – это сложно-составной конструкт, включающий в себе не только знания, умения и навыки, но также и ценностные ориентации, личностные качества и практический опыт. Структура компетентностной модели образования может быть представлена в виде семи взаимосвязанных компонентов – ключевых компетенций: ценностно-смысловая компетенция, отвечающая за формирование системы личностных ценностей и целеполагания; общекультурная компетенция, определяющая ориентацию в пространстве родной и мировой культур; учебно-познавательная компетенция, обеспечивающая способность учиться самостоятельно; информационная компетенция, формирующая навыки поиска и критического анализа и обработки информации; коммуникативная компетенция, направленная на эффективное взаимодействие с другими людьми; социально-трудовая компетенция, отражающая готовность к проявлению гражданской позиции и осуществлению профессиональной деятельности; компетенция личностного самосовершенствования, обеспечивающая развитие рефлексии и механизмов саморегуляции.

Коммуникативно-когнитивный подход уделяет равное внимание формированию у

обучающихся системных знаний о языке и формированию способности применять эти знания в речевой деятельности. Коммуникативный компонент позволяет рассматривать язык как средство общения и взаимодействия между людьми. Его практическая реализация основана на ряде принципов, среди которых центральное место занимает принцип коммуникативной направленности, провозглашающий целью обучения овладение иноязычной речью в условиях, максимально приближенных к реальному общению. Этой же цели способствуют и другие принципы: принцип ситуативной организации учебного процесса, принцип аутентичности используемых материалов, принцип функциональности, связывающий языковые явления с их коммуникативными задачами, а также принципы индивидуализации и дифференциации, опоры на родной язык и соизучения языка и культуры.

Когнитивный компонент акцентирует роль языка как инструмента познания и осмысления окружающей действительности. Процесс овладения иностранным языком трактуется как активная познавательная деятельность, направленная на приобретение, обработку, структурирование, классификацию и практическое применение знаний. Когнитивный компонент направлен на стимуляцию речемыслительной активности обучающихся, целенаправленно развивая высшие психические функции, такие как память, критическое мышление, логику и способность к проведению анализа. Благодаря когнитивным процессам у обучающегося формируется способность решать конкретные коммуникативные задачи: как инициировать общение, как грамматически и лексически корректно оформить высказывание, как выбрать адекватные языковые средства для передачи смысла и др. В этой связи коммуникативно-когнитивный подход обеспечивает целостность учебного процесса, при котором усвоение языка как системы (когнитивный компонент) неразрывно связано с его использованием как средства общения (коммуникативный компонент), что в совокупности

ведет к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся.

Системный подход предполагает рассмотрение учебного процесса как целостной, сложноорганизованной системы, позволяющей создавать методические модели для решения тех или иных учебных задач. Реализация системного подхода на практике осуществляется через раскрытие его характеристик: целенаправленность, системность, иерархичность, технологичность и диагностируемость, которые описывают его внутреннее устройство и функционирование любой системы. Рассматривая процесс обучения через призму системного подхода, необходимо выделить два его центральных взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента, которые можно назвать подсистемами образования – воспитание и обучение. Поскольку две этих подсистемы объединены единой целью, любая методическая модель должна быть направлена на формирование личности обучающегося, его подготовку к жизни в обществе, адаптацию к реальным условиям труда и передачу социального и профессионального опыта через формирование конкретных навыков. В структурном плане методическая модель объединяет такие компоненты, как цели, задачи, подходы, принципы, методы, средства, организационные формы, критерии и показатели оценки, результат обучения. Одним из ключевых условий ее эффективного функционирования является реализация личностно-деятельностного подхода, требующего учета психофизиологического состояния, индивидуальных особенностей и динамики развития личности обучающегося, которая непрерывно изменяется под влиянием образовательной среды, средств и форм коммуникации.

Аксиологический подход в педагогике рассматривает образование как целенаправленный процесс приобщения личности обучающегося к совокупности общечеловеческих, национальных и профессиональных ценностей, их присвоения и преобразования в личностно значимые смыслы и ориентиры. В основе аксиологического подхода лежит

теория ценностей, которые понимаются не как какие-то абстрактные категории, а как фундаментальные основания, определяющие цели, содержание и характер всего образовательного процесса. Таким образом, они красной нитью пронизывают весь учебный процесс и все компоненты методической модели: от формулировки цели обучения и отбора содержания обучения до выбора методов, форм взаимодействия и критериев оценки. Среди функций аксиологического подхода необходимо выделить ценностно-ориентирующую функцию, направленную на формирование у обучающихся способности выявлять, осознавать и критически оценивать значения и смыслы явлений окружающей действительности; смыслообразующую функцию, способствующую выстраиванию личностной картины мира, определению своего места в нем и построения собственной системы ценностных координат; мотивационно-стимулирующую функцию, помогающую создавать условия, при которых усвоение знаний и формирование навыков становится не внешним требованием, а внутренней потребностью, управляемой личностными интересами и ценностными установками; воспитательная функция, ориентированная на развитие нравственных, эстетических, гражданских и иных качеств личности через осмысление и принятие значимых ценностей.

Реализация аксиологического подхода на практике способствует проведению ценностного отбора содержания обучения, при котором учебный материал рассматривается как носитель культурных, этических и социальных смыслов. Организация диалогического общения между участниками образовательного процесса способствует созданию пространства для совместного поиска и порождения ценностных смыслов. Создание ценностно-насыщенной образовательной среды способствует произвольному присвоению норм и образцов ценностного отношения к миру, знаниям, труду и другим людям. Результатом обучения при аксиологическом подходе выступает рефлексия, направленная на осознание обучающимися собственной

системы ценностей, ее корректировку и дальнейшее развитие. Аксиологический подход в значительной степени обогащает учебный процесс, выводя его за рамки узкопрагматической задачи передачи знаний и формирования навыков, и ориентирует на духовно-нравственное становление личности, способной к сознательному выбору, мотивированной на саморазвитие и несущей ответственность за свои действия перед обществом и перед самим собой.

Обозначенные подходы реализуются через систему принципов обучения. Учитывая основную цель исследования, видится целесообразным выявить и описать группы принципов, которые имеют наибольшую значимость в рамках методики обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами.

К группе дидактических принципов обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами относятся следующие принципы.

Принцип сознательности и активности предполагает, что учебный процесс должен быть ориентирован на целенаправленное, осмысленное и личностно-значимое усвоение знаний. Ключевая идея данного принципа заключается в том, что подлинное знание – это не результат механического запоминания, а продукт активной умственной работы, в ходе которой обучающийся, получая новую информацию, осознает ее структуру и практическую ценность. Сознательно усвоенные знания, пропущенные через личный опыт и критическое осмысление, становятся прочной основой для формирования убеждений и целостного мировоззрения.

Принцип проблемности лежит в основе организации учебного процесса. Согласно теории проблемного обучения, образовательный процесс изначально должен выстраиваться как последовательность специально смоделированных проблемных ситуаций. Задача педагога в проблемном обучении – создать ситуации, при которых обучающиеся, опираясь на имеющиеся знания и личный

опыт, успешно преодолевают трудности и находят нестандартные решения проблемы. Однако при этом создаваемые проблемные ситуации должны соответствовать уровню подготовки обучающихся и быть направленными на формирование конкретных компетенций.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения направлен на учет индивидуальных психологических особенностей каждого обучающегося и создание оптимальных условий для раскрытия личностного потенциала. Индивидуализация обучения выстраивается вокруг уникальных качеств отдельного обучающегося. Дифференциация, в свою очередь, предполагает организацию учебного процесса с учетом групповых различий между обучающимися. Исходя из этого педагог структурирует свою профессиональную деятельность в соответствии с уровнем языковой подготовки и сферой познавательных интересов обучающихся.

Принцип новизны определяет такую организацию учебного процесса, при которой каждое новое задание, сохраняя непосредственную связь с предыдущим опытом обучающихся, одновременно строится на основе нового учебного материала. Принцип новизны служит мощным катализатором познавательной активности, поскольку целенаправленно удовлетворяет познавательные потребности обучающихся, формируя и поддерживая их устойчивый интерес к изучаемому предмету или теме. На практике реализация принципа новизны помимо включения в содержание обучения может осуществляться посредством введения новых методов или средств обучения, например, за счет включения в учебный процесс современных ИКТ или ИИ-технологий.

К группе общеметодических принципов обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами относятся следующие принципы.

Принцип коммуникативной направленности предполагает, что учебный процесс должен быть выстроен по модели реального

общения, где все действия участников мотивированы и направлены на решение определенных коммуникативных задач. Иноязычная коммуникация перестает быть лишь финальной целью и становится одновременно средством обучения, создавая условия для естественного овладения иностранным языком через его использование. На практике следование принципу коммуникативной направленности обучения коренным образом меняет характер учебного процесса. Вместо заучивания изолированных правил происходит их параллельное усвоение в ходе коммуникации, когда необходимость четко выразить мысль диктует потребность в знании определенных грамматических конструкций и лексических оборотов.

Принцип ситуативно-тематической организации учебного процесса обуславливает построение такого учебного занятия, при котором отбор содержания обучения напрямую обусловлен индивидуальными особенностями и потребностями обучающихся. Благодаря этому педагог на протяжении всего учебного процесса может поддерживать высокий уровень мотивации у обучающихся за счет прямой связи с их личным опытом и профессиональными устремлениями. Погружаясь в изучение различных аспектов темы через призму смоделированных педагогом коммуникативных ситуаций, обучающиеся не просто получают информацию, а активно выстраивают новые знания.

Принцип функциональности предполагает, что усвоение учебного материала должно быть подчинено практической цели. Функциональность предполагает, что каждая языковая единица должна усваиваться не изолированно, а в контексте ее конкретного коммуникативного назначения. Соответственно, грамматические структуры, лексика и речевые модели осваиваются через практическое применение в ситуациях реального общения. Реализация принципа функциональности на практике позволяет проводить отбор содержания обучения и организацию учебного материала на основе коммуникативных функций, например, для запроса информации, вы-

ражения согласия или несогласия, убеждения и т. д.; использовать коммуникативные задания, имитирующие реальные ситуации общения, при которых успех коммуникации зависит от правильного выбора и использования языковых средств; создавать условия, при которых обучающиеся осознают практическую ценность изучаемого материала для решения актуальных коммуникативных задач.

Принцип интерактивности способствует организации современного образовательного процесса, предполагающего создание условий для активного взаимодействия между всеми его участниками. Интерактивность в обучении предполагает совместное конструирование знаний через систему взаимного обмена информацией, идеями и способами осуществления деятельности. В содержательном плане реализация принципа интерактивности предполагает трансформацию образовательной среды в пространство интенсивного обмена информацией, где педагог выполняет роль модератора, направляющего процесс познания. Целью интерактивного обучения следует считать организацию продуктивного диалога, направленного на выработку коллективных решений и формирование навыков аргументации. Особую актуальность данный принцип приобретает в условиях цифровой трансформации образования, где современные ИКТ и ИИ-технологии открывают новые возможности для коллективного взаимодействия [28].

Принцип взаимосвязи видов иноязычной речевой деятельности отражает объективную закономерность, согласно которой аудирование, говорение, чтение и письмо существуют в тесном единстве и взаимовлиянии. В реальной коммуникации виды речевой деятельности редко функционируют изолированно, напротив, они интегрируются в единый процесс обучения. Основная идея данного принципа заключается в том, что развитие одного вида речевой деятельности систематически подкрепляется и обогащается за счет параллельного развития других видов. Например, прослушанный или прочитанный

текст на иностранном языке может стать основой для последующего обсуждения в аудитории или создания письменного высказывания во внеаудиторное время. Участие в диалоге может стимулировать потребность в чтении для поиска дополнительной информации.

Принцип сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений обеспечивает баланс между формированием автоматизированных коммуникативных навыков и формированием способности к спонтанной коммуникации. Сущность данного принципа заключается в том, что учебный процесс строится определенным образом, при котором осуществляется последовательный переход от осознанного усвоения языковых средств к их свободному применению в ситуациях реального общения. Реализация принципа на практике предполагает четкое разграничение и одновременное использование двух видов учебной деятельности. С одной стороны, тренировочные упражнения направлены на отработку отдельных языковых явлений – лексических единиц, грамматических структур, фонетических моделей и т. д. С другой – коммуникативные задания моделируют ситуации реального общения, требующие комплексного применения усвоенных языковых средств для решения конкретных прагматических задач. Именно при такой организации обучения у обучающихся развивается беглость речи и формируется компенсаторная компетенция [29].

Принцип поэтапного обучения основывается на понимании того, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходит не мгновенно, а через закономерные этапы. Рассматривая принцип поэтапного обучения при организации учебного процесса, следует выделять четкие этапы и шаги. Так, например, на начальном этапе происходит демонстрация нового учебного материала. На следующем этапе происходит тренировка, направленная на формирование коммуникативных навыков через систему усложняющихся упражнений, обеспечивающих постепенную автоматизацию учебных

действий. На завершающем этапе проводится речевая практика, при которой изученный материал применяется в условиях коммуникации с другими людьми.

К частнометодическим принципам студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами относятся принципы обучения иностранному языку на основе ИИ-технологий [28; 30].

Принцип педагогической триады «педагог – искусственный интеллект – обучающийся» задает новую структуру организации учебного процесса и формирует новый тип педагогического взаимодействия, при котором ИИ выступает равноправным участником образовательного процесса. Сущность принципа заключается в перераспределении функций между участниками учебного процесса с целью создания персонализированной, эффективной и психологически комфортной образовательной среды. Реализация принципа основана на синергетическом взаимодействии всех трех субъектов. Педагог в этой цепочке выполняет роль методолога, тьютора и фасилитатора, определяя образовательную траекторию и оказывая психологическую поддержку. ИИ в триаде субъектов учебного процесса может взять на себя некоторые педагогические функции: адаптировать учебный контент под конкретного обучающегося, проверить выполненные задания, сгенерировать дополнительные упражнения, провести анализ успеваемости обучающегося и т. д. Обучающийся в триаде становится активным участником учебного процесса и способен самостоятельно добывать новые знания, взаимодействуя с ИИ как с виртуальным собеседником для отработки коммуникативных навыков, одновременно получая от педагога ценностно-смысловые ориентиры. Таким образом, принцип педагогической триады «педагог – искусственный интеллект – обучающийся» предусматривает дифференциацию зон ответственности каждого из субъектов; вводит более гибкую модель взаимодействия, предусматривающую синхронную аудиторную работу в схеме

«педагог – обучающийся» и асинхронную внеаудиторную в схеме «обучающийся – ИИ»; а также указывает на необходимость соблюдения этического баланса между сохранением человекоцентричности образования при интеграции ИИ-технологий [30].

Принцип целесообразного использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку оправдывает обоснованное применение новых технологий в учебном процессе. Сущность данного принципа заключается в том, чтобы сохранить роль педагога при интеграции ИИ-технологий и обеспечить их соответствие целям и содержанию обучения. Для решения этих задач необходимо провести диагностику педагогических проблем, для решения которых привлекается ИИ, будь то необходимость в индивидуализации учебных заданий, обеспечении интенсивной разговорной практики или автоматизации проверки письменных работ [31; 32]. Не менее важным видится и составление матрицы технологических решений на базе ИИ, которые могут применяться для решения тех или иных задач [33]. И наконец, при интеграции ИИ-технологий в обучении иностранному языку должен сохраняться приоритет формирования иноязычной коммуникативной компетенции, где ИИ используется для дополнения, но не замены человеческого общения.

Принцип персонализации обучения позволяет создать адаптивную образовательную систему, способную автоматически адаптировать содержание, темп и сложность обучения под индивидуальные потребности обучающегося. В отличие от традиционной дифференциации, персонализация с использованием ИИ обеспечивает непрерывную динамическую подстройку учебного процесса на основе анализа данных о продвижении и поведении обучающегося. Способность ИИ обрабатывать большие массивы образовательных данных: от времени выполнения учебных заданий и частоты ошибок до предпочитаемых форматов контента и моделей взаимодействия с учебным материалом, позволяет создавать цифровые профили обу-

чающихся, оценивать их сильные и слабые стороны, выявлять оптимальные стратегии обучения и зоны ближайшего развития. На основании этого ИИ способен генерировать индивидуальные траектории обучения, предлагая персонализированные подборки упражнений, адаптируя сложность заданий в реальном времени и рекомендуя конкретные темы или аспекты тем для повторения [34; 35].

Принцип включенного оценивания описывает интеграцию ИИ-технологий в учебный процесс как инструмента непрерывного формирующего оценивания, органично встроенного в учебную деятельность [28]. Сущность принципа заключается в переходе от эпизодического контроля знаний к системе постоянного мониторинга и диагностики, обеспечивающей оперативную обратную связь и своевременную педагогическую поддержку. ИИ-технологии на современном этапе позволяют отслеживать не только конечные результаты, но и процессуальные аспекты обучения: индивидуальные траектории решения задач, стратегии познавательной деятельности, динамику формирования компетенций, уровень вовлеченности в учебный процесс. Реализация принципа включенного оценивания находит свое воплощение в разработке комплекса технологических решений на базе ИИ, а именно систем адаптивного тестирования, динамически подстраивающих сложность заданий под уровень подготовки обучающегося; инструментов автоматизированного анализа учебной активности, выявляющих закономерности познавательного поведения; платформ для детализированной диагностики ошибок с определением их причин; предикативных моделей, прогнозирующих образовательные результаты на основе анализа цифрового следа обучающегося.

Принцип мультимодальности предполагает использование различных каналов восприятия и форм предоставления учебной информации, усиленное возможностями ИИ-технологий [28]. Реализация принципа мультимодальности основывается на интеграции вербальных, визуальных, аудиальных и кинестетических элементов в единый образова-

тельный контент. ИИ-технологии позволяют не только адаптировать существующие учебные материалы под разные каналы восприятия, но и генерировать новые, комбинируя форматы. На практике принцип мультимодальности позволяет преобразовывать текстовую информацию в графическую или аудиовизуальную, создавать интерактивные визуализации сложных концепций, процессов или явлений, разрабатывать иммерсивные сценарии виртуальной реальности для проведения речевой практики [36].

Принцип контекстуального обучения позволяет использовать ИИ-технологии для погружения в релевантные контексты, которые моделируются и адаптируются под конкретного обучающегося. ИИ способен генерировать, адаптировать и обогащать учебные контексты с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и их учебных потребностей [28]. Создавая промпт, педагог или обучающийся создают динамические сценарии, которые реагируют на действия пользователя, предлагают им неограниченные возможности для применения знаний на практике [37].

Технологический блок методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами включает следующие компоненты: организационно-педагогические условия, методы, организационные формы, содержание и средства обучения.

В качестве *организационно-педагогических условий* обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами были выявлены и обоснованы: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся к началу обучения должен быть не ниже средних показателей (B1-B2) по Общеввропейской шкале владения иностранным языком CEFR; б) наличие у обучающихся и педагога умений промпт-инжиниринга для эффективного взаимодействия с чат-ботами; в) проведение инструктажа с обучающимися по соблюде-

нию информационной безопасности при взаимодействии с чат-ботами; г) соблюдение правил авторской этики и предупреждение плагиата, сгенерированного чат-ботами; д) мотивация обучающихся использовать чат-боты в учебных целях; е) разработка поэтапного алгоритма обучения и пошаговое следование данному алгоритму [38].

Методы обучения представляют собой упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, направленной на достижение единой образовательной цели. В современной дидактике метод обучения рассматривается как сложная многомерная категория, отражающая содержательную, процессуальную и организационную стороны учебного процесса. Применительно к методике обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами нами были выделены следующие группы методов, имеющие актуальность для нашего исследования. *Коммуникативные методы* ориентированы на формирование практических навыков иноязычного общения через моделирование коммуникативных ситуаций. *Интерактивные методы* обеспечивают организацию продуктивного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса. *Информационно-репродуктивные* методы ориентированы на передачу готовых знаний и их последующее воспроизведение. *Информационно-продуктивные методы* направлены на преобразование полученной информации и создание новых образовательных продуктов. *Проблемные методы* направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся через вовлечение их в поисково-исследовательскую деятельность. *Методы контроля* выполняют диагностическую, корректирующую и мотивационную функции в учебном процессе.

Наиболее оптимальной, на наш взгляд, организационной формой обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами выступает *смешанное обучение*, при котором студенты осуществляют речевую

практику с чат-ботами во внеаудиторное время, а в аудиторное время обсуждают результаты и опыт взаимодействия с чат-ботами. *Содержание обучения* определяется в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (английский язык)» для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Английский язык». В качестве средств обучения используются УМК New Total English и чат-боты, которые были отобраны педагогом в соответствии с обозначенной целью обучения. Среди чат-ботов, которые используются в обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, следует выделить Mistral AI, DeepSeek, Replika AI, Character AI, Cleverbot.

Оценочно-результативный блок методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами включает критерии и показатели оценки, а также результат обучения.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы.

Во-первых, предпосылками к разработке методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами выступили: а) нормативные документы РФ, регулирующие статус ИИ-технологий в образовании; б) социальный заказ на подготовку будущих учителей иностранного языка с высоким уровнем ИКК и владеющих ИИ-технологиями в педагогической деятельности; в) системное противоречие между дидактическим потенциалом ИИ-технологий, в частности чат-ботов, и их фрагментарным использованием в образовательном процессе. Разработанная методическая модель направлена на разрешение обозначенного противоречия.

Во-вторых, методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе прак-

тики с чат-ботами представлена пятью последовательными компонентами: предпосылками, целевым (цель обучения), теоретическим (подходы и принципы), технологическим (организационно-педагогические условия, методы, организационные формы, содержание и средства обучения) и оценочно-результативным (критерии и показатели оценки, результат обучения) блоками.

В-третьих, в основе теоретического блока методической модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами лежат личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, системный и аксиологический подходы. Перечисленные подходы определили выбор следующих групп принципов обучения. К дидактическим принципам обучения относятся принцип сознательности и активности, принцип проблемности, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип новизны. К общеметодическим принципам обучения относятся принцип коммуникативной направленности, принцип ситуативно-тематической организации учебного процесса, принцип функциональности, прин-

цип интерактивности, принцип взаимосвязи видов иноязычной речевой деятельности, принцип сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений, принцип поэтапного обучения. К частнометодическим принципам обучения иностранному языку на основе ИИ относятся принцип педагогической триады «педагог – искусственный интеллект – обучающийся», принцип целесообразного использования ИИ-технологий в обучении иностранному языку, принцип персонализации обучения, принцип включенного оценивания, принцип мультимодальности, принцип контекстуального обучения.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в апробации разработанной модели обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами, описании качественных и количественных результатов в рамках экспериментального обучения. Полученные результаты предполагается использовать при разработке авторских методик обучения иностранному языку на основе ИИ-технологий, в частности при обучении письменному взаимодействию и медиации.

Список источников

1. Роберт И.В. Развитие информатизации образования периода цифровой трансформации // Педагогическое образование и наука. 2025. № 2. С. 7-11. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-2-7-11>, <https://elibrary.ru/hywnzf>
2. Роберт И.В. Модели замещения реального информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса на виртуальное // Педагогическая информатика. 2024. № 3. С. 315-326. <https://elibrary.ru/umpvpz>
3. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 25-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>
4. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
5. Nopas D. Algorithmic learning or learner autonomy? Rethinking AI's role in digital education // Qualitative Research Journal. 2025. URL: <https://doi.org/10.1108/QRJ-11-2024-0282>
6. Евстигнеев М.Н. Учебная автономия в контексте развития и распространения технологий искусственного интеллекта в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 13-21. <https://elibrary.ru/artmrn>
7. Мурунов С.С. Использование педагогом нейросети Deepseek при подготовке к уроку по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 91-96. <https://elibrary.ru/prszaa>

8. Сорокин Д.О. Использование веб-приложения Character.AI для развития умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 59-65. <https://elibrary.ru/kpckof>
9. 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>
10. Евстигнеев М.Н., Лобеева П.И., Хаусманн-Уикова Н.В. Формирование лексико-грамматических навыков студентов технического вуза на материале фразовых глаголов английского языка посредством практики с чат-ботом // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 591-609. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-591-609>, <https://elibrary.ru/jpkzjo>
11. 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>
12. Евдокимова М.Г., Агамалиев Р.Т. Лингводидактический потенциал систем искусственного интеллекта // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2023. № 2 (38). С. 173-191. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2023-2-173-191>, <https://elibrary.ru/ephuok>
13. 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>
14. Прохорова А.А., Катаева А.Л. Использование чат-ботов при обучении иностранному языку учащихся средней школы // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2024. № 20. С. 214-221. <https://elibrary.ru/zllvii>
15. Mohammed A.A.Q., Mudhsh B.A., Bin-Hady W.R.A., Al-Tamimi A.S. DeepSeek and Grok in the Spotlight after ChatGPT in English Education: A Review Study // Journal of English Studies in Arabia Felix. 2025. № 4 (1). P. 13-22. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v4i1.114>, <https://elibrary.ru/dxsdin>
16. Cerveró-Carrascosa A., Di Sarno-García S. Deepseek's versus pre-service teachers' text quality assessment in English as a foreign language // Edulearn25 Proceedings. 2025. P. 10589-10594. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2788>
17. Mali Y.C.G. Exploring the use of ChatGPT in EFL/ESL writing classrooms: a systematic review // Journal of Language and Education. 2025. Vol. 11. № 2 (42). P. 137-156. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.21793>, <https://elibrary.ru/mcmklm>
18. 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>, <https://elibrary.ru/ajmfkg>
19. Ключихин В.В. Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24-36. <https://doi.org/10.57769/2227-8591.12.2.02>, <https://elibrary.ru/vtitrn>
20. Гаврилов М.В. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1452-1466. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1452-1466>, <https://elibrary.ru/bzwqpj>
21. Дронов И.С. Методическая система обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 35-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-35-45>, <https://elibrary.ru/kgxodf>
22. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55. <https://elibrary.ru/gibpsn>
23. Юзбашева Э.Г. Методическая модель формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 188. С. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-44-52>, <https://elibrary.ru/azhghk>

24. Харламенко И.В. Модель обучения письменно-речевым умениям иностранного языка студентов неязыковых вузов на базе вики-технологии (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2020. 240 с. <https://elibrary.ru/dpmmmai>
25. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 8. С. 4-10. <https://elibrary.ru/rawamx>
26. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91. <https://elibrary.ru/zxjghj>
27. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания // Понятийный аппарат педагогики и образования. 2019. Т. 11. С. 36-47. <https://elibrary.ru/ixndca>
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. Кретов Д.В. Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1217-1228. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228>, <https://elibrary.ru/uswcnm>
30. 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>
31. Hwang W.Y., Nurtantyana R., Purba S., Hariyanti U., Indrihasari Y., Surjono H.D. AI and recognition technologies to facilitate English as foreign language writing for supporting personalization and contextualization in authentic contexts // Journal of Educational Computing Research. 2023. Vol. 61. № 5. P. 1008-1035. <https://doi.org/10.1177/07356331221137253>, <https://elibrary.ru/yykhtr>
32. Budiyanto D., Tridianti G., Saputri K., Apriani E., Sartika D. Artificial intelligence in ELT: advancing adaptive and personalized language learning // Journal of Languages and Language Teaching. 2025. Vol. 13. № 4. P. 2151-2161. <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i4.16713>
33. 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>
34. Сысоев П.В. Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 4-12. <https://elibrary.ru/ftazdg>
35. Титова С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 4. С. 84-99. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6>, <https://elibrary.ru/epdvjb>
36. Прохоров А.В. Медиапродукты на основе технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 39-44. <https://elibrary.ru/wmvzmg>
37. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 795-813. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>, <https://elibrary.ru/pzhuev>
38. Четырина Н.В. Организационно-педагогические условия обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию на основе практики с чат-ботами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 6. С. 1590-1607. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-6-1590-1607>, <https://elibrary.ru/egfqym>

References

1. Robert I.V. (2025). Advancing the informatization of education during the digital transformation era. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, no. 2, pp. 7-11. (In Russ.) <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2025-2-7-11>, <https://elibrary.ru/hywzmf>

2. Robert I.V. Models of substitution of real information interaction between subjects of the educational process for a virtual one. *Pedagogicheskaya informatika = Pedagogical Informatics*, 2024, no. 3, pp. 315-326. (In Russ.) <https://elibrary.ru/umpvpz>
3. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2021). Distance learning technologies in foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 190, pp. 25-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>
4. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
5. Nopas D. (2025). Algorithmic learning or learner autonomy? Rethinking AI's role in digital education. *Qualitative Research Journal*. URL: <https://doi.org/10.1108/QRJ-11-2024-0282>
6. Evstigneev M.N. (2025). Learner's autonomy in the context of the artificial intelligence technologies development and spread in language education. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 13-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/artmnn>
7. Murunov S.S. (2025). The use of Deepseek neural network in preparing a foreign language lesson. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 91-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/prszaa>
8. Sorokin D.O. (2025). The use of Character.AI web application for the development of learners' foreign language communication skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 59-65. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kpckof>
9. 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>
10. Evstigneev M.N., Lobeeva P.I., Khaussmann-Ushkova N.V. (2025). Formation of lexical and grammatical skills of technical university students based on phrasal verbs of the English language through practice with a chatbot. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 591-609. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-591-609>, <https://elibrary.ru/jpkzjo>
11. 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>
12. Evdokimova M.G., Agamaliyev R.T. (2023). Linguodidactic potential of artificial intelligence systems. *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya = Economic and Social Research*, no. 2 (38), pp. 173-191. (In Russ.) <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2023-2-173-191>, <https://elibrary.ru/ephuok>
13. 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>
14. Prokhorova A.A., Kataeva A.L. (2024). Using chat bots when teaching a foreign language to secondary school students. *Problemy romano-germanskoi filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, no. 20, pp. 214-221. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zllvii>
15. Mohammed A.A.Q., Mudhsh B.A., Bin-Hady W.R.A., Al-Tamimi A.S. (2025). DeepSeek and Grok in the spotlight after ChatGPT in English Education: a review study. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, no. 4 (1), pp. 13-22. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v4i1.114>, <https://elibrary.ru/dxsdin>
16. Cerveró-Carrascosa A., Di Sarno-García S. (2025). Deepseek's versus pre-service teachers' text quality assessment in English as a foreign language. *Edulearn25 Proceedings*, pp. 10589-10594. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2788>
17. Mali Y.C.G. (2025). Exploring the use of ChatGPT in EFL/ESL writing classrooms: a systematic review. *Journal of Language and Education*, vol. 11, no. 2 (42), pp. 137-156. <https://doi.org/10.17323/jle.2025.21793>, <https://elibrary.ru/mcmklm>

18. 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. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1275-1289>, <https://elibrary.ru/ajmfkg>
19. 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>
20. Gavrilov M.V. (2023). Methodical model of teaching law students to legal drafting in a foreign language using artificial intelligence tools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 6, pp. 1452-1466. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1452-1466>, <https://elibrary.ru/bzwqpi>
21. Dronov I.S. (2020). Methodical system of masters students written academic discourse education with group blog using. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 184, pp. 35-45. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-35-45>, <https://elibrary.ru/kgxodf>
22. Evstigneev M.N., Zav'yalov V.V., Evstigneeva I.A. (2021). Teaching professional written discourse to law students based on blog technology. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 49-55. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gibpsn>
23. Yuzbasheva E.G. (2020). Methodical model of development of grammar skills of students' speech on the basis of realization of foreign-language Internet projects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 188, pp. 44-52. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-44-52>, <https://elibrary.ru/azhghh>
24. Kharlamenko I.V. (2020). *Model' obucheniya pis'menno-rechevym umeniyam inostrannogo yazyka studentov neyazykovykh vuzov na baze viki-tehnologii (angliiskii yazyk)*. Cand. Sci. (Education) diss. Moscow, 240 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dpmmmai>
25. Lyakhovitskii M.V. (2013). About some basic categories of foreign language teaching methodology. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 8, pp. 4-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rawamx>
26. 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>
27. Zimnyaya I.A. (2019). Psychological and pedagogical characteristics of the strategic approach and the overall strategy of education. *Concepts and Terms in Pedagogy and Education*, vol. 11, pp. 36-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ixndca>
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. Kretov D.V. (2022). Methodical model of teaching students of language specialties to a foreign language written speech utterance based on the method of mutual assessment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1217-1228. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228>, <https://elibrary.ru/uswcnm>
30. 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>
31. Hwang W.Y., Nurtantiana R., Purba S., Hariyanti U., Indrihasari Y., Surjono H.D. (2023). AI and recognition technologies to facilitate English as foreign language writing for supporting personalization and contextualization in authentic contexts. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 61, no. 5, pp. 1008-1035. <https://doi.org/10.1177/07356331221137253>, <https://elibrary.ru/yykhtr>
32. Budiyanto D., Tridinanti G., Saputri K., Apriani E., Sartika D. (2025). Artificial intelligence in ELT: advancing adaptive and personalized language learning. *Journal of Languages and Language Teaching*, vol. 13, no. 4, pp. 2151-2161. <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i4.16713>
33. 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>
34. Sysoyev P.V. (2025). Personalized foreign language learning based on artificial intelligence technologies. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 4-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ftazdg>
35. Titova S.V. (2024). Intelligent learning systems for personalizing and adapting language courses. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 84-99. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6>, <https://elibrary.ru/epdvjb>
36. Prokhorov A.V. (2023). Media products based on VR- and AR-technologies in teaching foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 39-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wmvzmg>
37. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2025). Developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educator. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 795-813. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>, <https://elibrary.ru/pzhyev>
38. Chetyrina N.V. (2024). Organizational and pedagogical conditions for teaching students foreign language written interaction based on practice with chatbots. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 6, pp. 1590-1607. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-6-1590-1607>, <https://elibrary.ru/egfqym>

Информация об авторе

Четырина Наталья Владимировна, преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0003-1792-9318>
chetyrina@tsutmb.ru

Поступила в редакцию 14.08.2025
Одобрена после рецензирования 06.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Natalya V. Chetyrina, Lecturer of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0003-1792-9318>
chetyrina@tsutmb.ru

Received 14.08.2025
Approved 06.11.2025
Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Чтение как способ предупреждения аттриции у детей-носителей русского эритажного языка

Мария Николаевна Кожевникова¹ , Елена Николаевна Стрельчук² *

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

²ФГАОУ «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы»
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

*Адрес для переписки: strelchukl@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрена связь аттриции с чтением книг у детей из русскоязычных семей, проживающих за рубежом. Выдвигается предположение о том, что чтение является основным способом предупреждения аттриции, происходящей под влиянием доминирующего языка в стране проживания. Актуальность обусловлена необходимостью поддержки русского языка за рубежом, особенно среди подрастающего поколения носителей языка. Цель исследования – подтвердить или опровергнуть гипотезу о приоритетной роли чтения для формирования у ребенка грамотной устной речи в условиях разделения сфер использования родного (семья) и доминирующего (школа и общество) языка.

Материалы и Методы. Материалом для исследования послужили результаты лонгитюдного опроса и наблюдения, проводившегося на базе русскоязычного сообщества г. Дубай (ОАЭ) в 2023–2025 гг. Проанализированы данные по трем возрастным группам детей из русскоязычных семей, обучающихся на английском языке в международных школах. В письменном и устном опросе приняли участие родители (43 респондента), описавшие особенности речевого развития своих детей (70 детей) после переезда за рубеж.

Результаты исследования. Полученные данные были систематизированы, обработаны и представлены в виде графиков и диаграмм. Основными методами послужили изучение научной литературы и статистических данных, анкетирование, устный опрос, наблюдение в естественных условиях без организации эксперимента, анализ и математическая обработка данных. Исследование строилось с использованием коммуникативно-деятельностного подхода, утверждающего взаимосвязь видов речевой деятельности; теории речевого инпута (С. Крашен); концепции эритажного (унаследованного, наследного) языка (С. Монтрул, С. Кепке и др.).

Выводы. Несмотря на использование русского языка в качестве единственного языка семейного общения, устная речь детей, проживающих в условиях доминирующего второго языка, подвержена аттриции, если они не читают книги на русском языке. Проблемы с чтением обусловлены недостатком мотивирующих действий со стороны родителей, ограниченным доступом к бесплатным книгам и отсутствием сформированного школой навыка чтения на русском языке. Роль чтения в предотвращении аттриции преобладает над влияни-

ем других видов речевого инпута (просмотра на русском языке мультфильмов, Интернета и др.), что наиболее ярко проявилось у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: чтение, речевой инпут, эритажный (наследный) язык, аттриция, билингв

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: М.Н. Кожевникова – научное консультирование, анализ литературы, проведение практической части исследования, написание части текста статьи. Е.Н. Стрельчук – формулировка научной проблемы, написание части текста статьи, редактирование.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Кожевникова М.Н., Стрельчук Е.Н. Чтение как способ предупреждения аттриции у детей-носителей русского эритажного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1334-1347.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1334-1347>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1334-1347>

Reading as a way to prevent attrition in children who are heritage speakers of Russian

Maria N. Kozhevnikova¹ , Elena N. Strelchuk² *

¹Moscow Pedagogical State University

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

²Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklukho-Maklay St., Moscow, 117198, Russian Federation

*Corresponding author: strelchukl@mail.ru

Abstract

Importance. The connection between language attrition in children from Russian-speaking families living abroad and reading books in Russian is considered. It is hypothesized that reading is the primary method of preventing attrition caused by the influence of the dominant language in the country of residence. The relevance of the topic arises from the need to support the Russian language abroad, especially among the younger generation of native speakers. The aim of the study is to confirm or refute the hypothesis that reading plays a priority role in forming a child's competent spoken language in conditions where the use of the native (family) and dominant (school and society) languages is clearly separated.

Materials and Methods. The research material consisted of results from a longitudinal survey and observation conducted within the Russian-speaking community of Dubai (UAE) from 2023 to 2025. Data was analyzed across three age groups of children from Russian-speaking families studying in English at international schools. Parents (43 respondents) participated in written and oral surveys, describing the characteristics of their children's speech development (70 children) after moving abroad.

Results and Discussion. The collected data was systematized, processed, and presented in charts and diagrams. The primary methods included studying scientific literature and statistical data, questionnaire surveys, oral interviews, naturalistic observation without experimental intervention, analysis, and mathematical data processing. The research is based on a communicative-activity approach, which establishes the interrelation of speech activity types; the theory of speech input (S. Krashen); and the concept of heritage language (S. Montrul, S. Köpke, et al.).

Conclusion. Despite Russian being used as the only family language, the spoken language of children living in conditions of a dominant second language is subject to attrition if they do not read books in Russian. Reading difficulties are caused by insufficient motivating actions from parents, limited access to free books, and the lack of reading skills in Russian developed at school. The role of reading in preventing attrition outweighs the influence of other types of speech input (such as watching cartoons, internet content, etc. in Russian), which was most clearly observed in children of primary school age.

Keywords: reading, speech input, heritage language, attrition, bilingual

Funding. No information about funding was reported.

Authors' Contribution: M.N. Kozhevnikova – scientific consulting, literature analysis, practical part of the research, part of manuscript text drafting. E.N. Strelchuk – scientific problem formulation, part of manuscript text drafting, editing.

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

For citation: Kozhevnikova, M.N., & Strelchuk, E.N. (2025). Reading as a way to prevent attrition in children who are heritage speakers of Russian. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1334-1347. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1334-1347>

АКТУАЛЬНОСТЬ

У современных педагогов нет сомнений в том, что чтение выступает как «основное средство обучения, инструмент познания окружающего мира и развития интеллектуального потенциала» ребенка [1]. Особую роль чтение приобретает в условиях отсутствия или недостатка естественной языковой среды, с которым сталкиваются, например, дети из билингвальных семей или дети соотечественников, проживающие за рубежом. Книги на русском языке становятся для них проводниками в мир отечественной культуры и истории, помогают поддерживать эмоциональную и ментальную связь с Родиной, поскольку «в воображении всплывает оригинальное представление о месте действия и пространстве книги» [2]. Многочисленные исследования подтверждают, что чтение необходимо для формирования грамотной устной речи детей как при наличии русской языковой среды [3–6 и др.], так и при ее отсутствии или ограниченном влиянии [7–9 и др.]. В меньшей степени исследована связь между чтением и речью детей, проживающих за рубежом в окружении неродного доминирующего языка, для которых русский является единственным языком семейного общения. Согласно терминологии, заимство-

ванной в англоязычной литературе, таких детей называют эритажными (унаследованными, наследными) носителями языка [10–12].

Термин *heritage language* был официально зафиксирован в 1996 г. в «Стандартных требованиях по иностранным языкам», разработанных Американским советом преподавателей иностранных языков. В отечественную лингводидактику это понятие активно интегрируется, но пока накоплено мало информации о носителях эритажных языков. До сих пор не совсем понятен их языковой статус. Традиционно российские филологи выделяют три вида восприятия человеком языка: носитель языка (воспринимает язык как родной, усваивает его в процессе онтогенеза), билингв (воспринимает язык как один из родных, усваивает их в процессе онтогенеза параллельно), инофон (воспринимает язык как иностранный, изучает в любом возрасте, но чаще во взрослом). В такую классификацию достаточно сложно поместить носителя эритажного языка: с одной стороны, он овладевает языком в естественных условиях, в семье, значит, является его носителем. С другой стороны, он свободно владеет вторым языком, на котором учится и общается вне дома, следовательно, является билингвом, но его двуязычие идет не из семьи, а от внешних условий. Если ребенок

живет за рубежом с рождения или очень раннего возраста, он может владеть титульным языком лучше, чем родным. Четкое разделение двух языков по сферам использования (дома – вне дома, в семье – в школе) позволяет отнести эритажников к координативному типу билингов [13, с. 17]. Однако выделение носителей родного языка как эритажного в отдельную группу обусловлено не только лингвистическими и дидактическими, но и социолингвистическими, социокультурными факторами [14]. Хотя некоторым коллегам сокращенный вариант термина «эритажник» кажется не очень благозвучным, мы используем его в статье, поскольку «ребенок-наследник» явно относит нас к другому значению слова, а «носитель эритажного / наследного языка» выглядит громоздко.

Мы попытались подсчитать, сколько детей-эритажников с русским языком проживает за рубежом? В период после распада СССР в 1991 по 2021 г. за пределы Российской Федерации выехало примерно 7,5 млн наших сограждан. Прибавим семьи соотечественников, ставших после 1991 г. гражданами других государств: в Казахстане более 13 миллионов этнических русских, более 700 тысяч проживает в Узбекистане и Беларуси, почти полмиллиона в Латвии и т. д. Значительный контингент представляют семьи русскоговорящих специалистов, долгое время проживающих и работающих за рубежом, имеющих российское (а также белорусское, казахское и др.) гражданство. По подсчетам англоязычного ресурса World Population Review в 2025 г. численность носителей русского языка за пределами РФ составила около 37 миллионов человек¹. То есть мы говорим об очень большой группе носителей языка в несколько миллионов человек, которая пока изучена меньше, чем дети, растущие в билингвальных или полилингвальных семьях.

Чем отличается использование ребенком эритажного языка от классического семейного билингвизма? Первым и главным отличии-

ем является то, что в эритажной семье оба родителя говорят с ребенком на родном языке, тогда как в билингвальной семье ребенок говорит на одном языке с мамой, на втором – с папой. Если один из языков является титульным в стране проживания, очевидно, со временем он начинает играть доминирующую роль и постепенно вытесняться в речи ребенка. В эритажной семье родной язык обоих родителей не является титульным и воспринимается ребенком исключительно как семейный. Родители принимают решение о том, будут ли они целенаправленно поддерживать и сохранять у ребенка родной язык, и такое решение принимается не во всех семьях. Так, около четверти родителей из русскоязычных семей в ОАЭ не считают необходимым прикладывать усилия для поддержания у детей русского языка, потому что не видят в этом необходимости, так как в семье дети говорят только по-русски [15].

Изучая литературу, посвященную русскому языку как эритажному и его носителям, мы обратили внимание на то, что почти не исследована проблема чтения на русском языке детьми и подростками, проживающими за рубежом. Мы также мало знаем о том, как чтение влияет на другие виды речевой деятельности у детей-эритажников, хотя есть много научных трудов, посвященных проблеме чтения на русском языке детей-билингов [16]. Среди прочего нас заинтересовали следующие аспекты проблемы: 1) *есть ли взаимосвязь между чтением на русском языке и аттрицией?* 2) *влияет ли возраст ребенка на связь между чтением и аттрицией?* 3) *чем обусловлена проблема чтения у детей-эритажников?* Ответы на эти вопросы оказались не столь очевидными.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Нами было проведено исследование с целью выяснить, какую роль играет чтение в сохранности русского языка у детей и подростков в полностью русскоязычных семьях, проживающих длительное время за рубежом. Начало исследования в 2023 г. было ориен-

¹ World Population Review. URL: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/russian-speaking-countries> (accessed: 15.07.2025).

тировано на выявление способов поддержки родного языка в условиях отсутствия языковой среды и координативного билингвизма у детей, результаты которых отражены в ряде научных публикаций [14; 15 и др.]. Анализируя эти результаты, обратили внимание на низкий уровень чтения у детей, чьи родители заявили о наличии речевых проблем. Было решено продолжить исследование, чтобы выяснить: действительно ли чтение играет настолько важную роль при развитии у ребенка достаточного объема других видов речевой деятельности (аудирования, говорения и письма) на русском?

Базой для лонгитюдного исследования послужило русскоязычное сообщество экспатов в ОАЭ (г. Дубай). В опросе участвовало 43 семьи, проживающих за рубежом в течение 2–4 лет и обучающихся на английском языке в международных школах. Были получены данные о языковом статусе 70 детей в возрасте от 3 до 15 лет в 2024 г. и 43 детей в возрасте от 4 до 15 лет в 2025 г. Младшая группа включала детей от 3 до 6 лет (формирование устной речи), средняя группа от 7 до 10 лет (закрепление устной речи, формирование письменной речи), старшая – от 11 до 15 лет (закрепление устной и письменной речи). Все дети говорят дома на русском с обоими родителями, почти все общаются с детьми из других русских семей.

В 2024 и 2025 г. родители отвечали на вопрос: замечаете ли вы, что ребенок стал хуже говорить по-русски? Родители должны были обратить внимание на следующие признаки аттриции: ребенок затрудняется в выборе слов или неверно употребляет слова, переходит в разговор на английский и обратно («код-шифтинг»), использует «кальку» с английских выражений, делает грамматические ошибки, говорит медленнее, чем раньше. В 2025 г. были добавлены вопросы, которые позволяли уточнить, какие источники инпута имеются у ребенка на русском и английском языках (помимо семьи и школы): на каком языке ребенок читает; на каком языке смотрит фильмы/мультфильмы; на каком языке общается со сверстниками; какой

языковой сегмент Интернета использует. Для уточнения ответов проводились устные беседы с родителями. Также была возможность выборочно наблюдать за детьми в естественной обстановке, как русскоязычной – во время общения с родителями и сверстниками, так и в англоязычной – в школе на уроках и переменах (благодаря участию автора в School Advisory Committee, Школьной наблюдательной комиссии).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Прежде чем перейти к обсуждению основных результатов исследования, мы должны дать определение его ключевых понятий: эритажный (унаследованный) язык и аттриция.

Уточнение терминологического поля исследования. Одним из первых лингвистов, в 1970-е гг. обративших внимание на проблему утраты родного языка в силу более высокого статуса титульного, была Н. Дориан (N. Dorian), писавшая о вымирании гэлльского языка в Шотландии под влиянием английского. Термин «эритажный язык» на тот момент еще не вошел в научный обиход, но ученый в течение нескольких десятилетий фиксировала процесс угасания родного языка у шотландцев вследствие социального доминирования английского. Позднее проблеме эритажных языков начали рассматривать в контексте массовой миграции. Например, американский лингвист Сильвина Монтрул, на которую часто ссылаются русскоязычные исследователи, изучала испаноязычные семьи, проживающие в США. Она отмечает, что термин *heritage speaker* сначала использовался для обозначения языковых меньшинств и их носителей (например, баски в Испании и Франции) и аборигенов (например, навахо в США), и только позднее стал применяться в отношении представителей эмигрантских сообществ [10]. Последняя группа привлекает внимание исследователей в разных странах, поскольку становится все более многочисленной. Таким образом, носителей эритажного языка, вслед за ведущими

ми исследователями, мы определяем как «ранних билингвов, говорящих на языке миграционного меньшинства» [12]. Такое определение отражает не столько привязанность говорящего к родному языку, сколько способ его приобретения (унаследован от родителей в детстве) и статус в обществе (более низкий по сравнению с титульным языком). Таким образом, в нашем исследовании русский язык выступает как язык миграционного меньшинства в ОАЭ, где складывается достаточно интересная языковая ситуация: титульным языком в стране является арабский, но доминирующую роль постепенно приобретает английский как язык образования, бизнеса и международного общения.

Таким образом, коммуникативные навыки у детей формируются и закрепляются в условиях смешанной, полилингвальной языковой среды. Как следствие, возникает аттриция – утрата или неполное формирование коммуникативных компетенций в одном или нескольких языках. Одно из наиболее удачных определений аттриции предложили Б. Кепке и М. Шмид: «непатологическое ослабление приобретенного ранее языка вследствие изменения лингвистического поведения из-за разрыва контакта с сообществом, в котором говорят на этом языке» [11]. Специалисты, изучающие этот лингвистический и социальный феномен, отмечают важность такого фактора, как возраст начала потери родного языка. Как правило, люди, покидающие родную языковую среду до наступления половой зрелости, утрачивают способность пользоваться родным языком в большей степени, чем те, кто столкнулся с этой проблемой в более позднем возрасте. Так, аттриция родного языка в предпоздковом (младшем школьном) возрасте отражает скорее неполное приобретение родного языка, чем постепенное разрушение полностью сформировавшейся языковой системы [17].

Причиной аттриции, прежде всего, является уменьшение количества и качества языкового инпута. Этот термин, автором которого является американский лингвист Стефен Крашен (S. Krashen), означает всю совокуп-

ность речевого материала, которую в состоянии воспринять человек (в устной или письменной форме) [18]. Этот объем всегда должен быть выше имеющегося (как в плане грамматики, так и в плане лексики), чтобы обеспечивать прирост уровня владения языком. Данное правило, по мнению ученого, работает как при естественном усвоении языка в детском возрасте, так и при изучении иностранного языка. С возрастом у ребенка-эритажника количество и качества инпута на титульном языке становится выше, чем на родном: в семье он говорит преимущественно на бытовые темы, в школе – на учебные и научные. Разница в сферах использования языка влияет на развитие речи – сложные, абстрактные понятия формируются в сознании ребенка преимущественно на втором языке. Следовательно, именно на этом языке, а не на русском, формируется научная картина мира и культурная, духовная сфера.

Также наблюдается неравномерное распределение языков по видам речевой деятельности. В ситуации естественного овладения языком ведущими видами речевой деятельности выступают аудирование и говорение, при сознательном изучении второго языка они обычно следуют за чтением и письмом (если только мы не используем прямые методы обучения). Поэтому инофону труднее говорить на языке, а носителю языка – читать и писать. Ребенок-эритажник много говорит на русском языке, но мало читает и еще меньше пишет. Если он впервые научился читать и писать на втором языке, возможна ситуация, когда он не умеет читать и писать по-русски.

Взаимосвязь чтения на русском языке и наличия аттриции у детей в разных возрастных группах. На рис. 1 представлены данные по наличию/отсутствию аттриции в разных возрастных группах, которые демонстрируют: 1) отрицательную динамику по всей выборке респондентов (увеличение детей с признаками аттриции); 2) отсутствие значимых изменений в старшей возрастной группе; 3) значительное ухудшение позиций русского языка в средней возрастной группе;

4) некоторое ухудшение позиций русского языка в младшей возрастной группе.

Стабильность языковых позиций в старшей группе можно объяснить тем, что дети уехали из России, имея относительно большой опыт проживания в русскоязычной среде и уверенно владея всеми видами речевой деятельности. Интересным является тот факт, что в средней группе зафиксировано больше случаев аттриции, чем в младшей, хотя можно было бы предположить обратное (чем младше дети, тем быстрее теряют язык, а точнее – не овладевают им в достаточной

степени). Разгадка этого факта также оказалась неожиданной.

Нам удалось проследить взаимосвязь между недостатком определенного вида инпута и наличием аттриции. В ходе анализа данных не удалось найти выраженной зависимости между аттрицией и использованием таких источников инпута, как общение с друзьями, просмотр видеоконтента и использование интернета на русском языке. Другими словами, один ребенок смотрит ролики и общается с друзьями преимущественно на английском, но родители не замечают проблем



Рис. 1. Динамика проявлений аттриции в разных возрастных группах
Fig. 1. The manifestations dynamics of attrition in different age groups

Источник: рассчитано и построено авторами.
Source: calculated and constructed by the authors.



Рис. 2. Связь между чтением и аттрицией в младшей возрастной группе
Fig. 2. The relationship between reading and attention in the younger age group

Источник: рассчитано и построено авторами.
Source: calculated and constructed by the authors.

с русским языком. Или, наоборот, ребенок предпочитает русскоязычный контент в Интернете, дружит с русскими детьми, но начал хуже говорить по-русски. Прямой корреляции обнаружить не удалось. Зато выяснилось абсолютно четкое соответствие между аттрицией и чтением на русском языке: у детей, регулярно читающих на русском языке, прослеживается меньше проблем с речью.

Причем эта взаимосвязь увеличилась на второй год исследования.

Рассмотрим младшую возрастную группу. Самостоятельно читающих детей в этой группе мало, если они есть, то умеют немного читать по-английски. В основном, детям читают мамы. На диаграммах можно увидеть что дети, которые получают инпут в виде чтения на русском языке, на второй год исследования демонстрируют полное отсутствие аттриции, хотя в прошлом году родители отмечали у них наличие речевых проблем. Значит, чтение помогает не только предотвратить, но и преодолеть аттрицию (особенно в раннем возрасте). Число читающих детей без аттриции осталось прежним, при этом в два раза выросло число нечитающих детей, у которых наблюдается аттриция. Это доказывает, что чтение абсолютно необхо-

димо на этапе формирования речевых навыков на родном языке (рис. 2).

В данной возрастной группе основная проблема состоит в том, что одна часть родителей не планируют специально обучать их чтению на русском языке, а другая часть не понимает, как это правильно делать. Учитывая, что ребенок уже начал читать на английском, они боятся запутать его. Есть родители, которые готовы заниматься с ребенком или нанять репетитора, но им достаточно, чтобы ребенок просто мог прочесть что-то на русском, а будет ли он затем читать русские или английские книги – не важно. Только небольшая часть родителей старается приучить детей к систематическому чтению или прослушиванию книг на русском языке, привозит детские книги из России, специально выделяет для этого время. Таким образом, проблема делится на две части: научить читать (сформировать данный вид речевой деятельности) и приучить ребенка к чтению (привить любовь к русской книге).

В возрастной группе среднего школьного возраста (рис. 3) соотношение читающих и нечитающих детей за год почти не изменилось, при этом заметно выросло число тех, кто демонстрирует признаки аттриции.

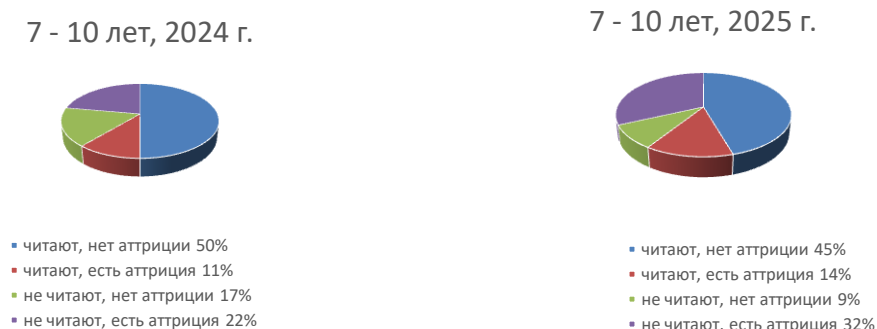


Рис. 3. Связь между чтением и аттрицией в средней возрастной группе
Fig. 3. The relationship between reading and attention in the middle age group

Источник: рассчитано и построено авторами.
Source: calculated and constructed by the authors.

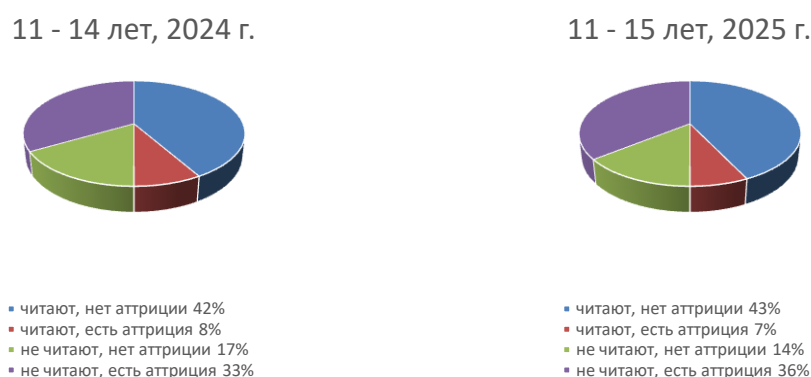


Рис. 4. Связь между чтением и аттрицией в старшей возрастной группе
Fig. 4. The relationship between reading and attention in the older age group

Источник: рассчитано и построено авторами.
Source: calculated and constructed by the authors.

Понятно, что утрата языка произошла у нечитающих детей, но почему стали хуже говорить те, кто читает? Проанализировав данные по каждому ребенку, мы выявили, что эти результаты продемонстрировали дети 7 лет, которые сами читают медленно и мало, а родители уже не читают им вслух, потому что хотят, чтобы дети делали это самостоятельно. Из-за этого реальный объем инпута, полученного в результате чтения, оказался совсем небольшим. Значит, полученные данные не противоречат гипотезе о том, что именно чтение играет ключевую роль в поддержке эритажного языка.

Наиболее стабильную в языковом плане группу представляют подростки. Мы связываем это с тем, что они переехали в другую страну, будучи относительно сформировавшимися языковыми личностями и, что особенно важно, имея навык чтения на родном языке. Ребята читают как в учебных целях (среди подростков много тех, кто совмещает зарубежную и российскую образовательные программы до 9 класса), так и для себя. В данном возрастном сегменте наблюдается самый высокий процент тех, у кого не отмечено проблем с владением русским языком (рис. 4).

Таким образом, в исследовании нашла подтверждение гипотеза о том, что чтение литературы на родном языке является приоритетным условием его сохранности в условиях доминирования неродного языка. Если раньше чтение литературы русскоязычными детьми за рубежом рассматривалось, прежде всего, в контексте поддержания связи с национальной культурой, то мы обращаем внимание на сугубо педагогический аспект проблемы. Даже при наличии большого объема устного инпута (постоянное общение на русском языке в семье, с друзьями и родственниками, поездки на родину и т. д.), недостаток инпута в виде художественной и учебной литературы на русском языке приводит к заметному ухудшению качества речи.

Причины низкого объема чтения на русском языке в эритажных семьях. Казалось бы, приучение ребенка к чтению – самый простой и очевидный способ поддержания родного языка в условиях отсутствия языковой среды за рубежом. Это менее затратно, чем заниматься на курсах или с репетитором. Тем не менее, родители не всегда готовы уделить внимание этой проблеме. Почему?

Во-первых, родители сами не осознают важность чтения с учетом того, что его роль в коммуникации снижается. Чтение уступает место, с одной стороны, аудированию (обмен голосовыми сообщениями вместо текстовых, прослушивание книг в аудиоформате и т. д.), а с другой – изображению. Тенденция к креолизации текстов (использование картинок, инфографики, разного рода значков и символов, не просто украшающих текст, а несущих часть смысловой нагрузки) снижает роль слова в тексте. Эти явления приводят к потере мотивации к книге, которая наиболее четко прослеживается у «цифрового» поколения читателей. Многие родители не видят необходимости предлагать детям книги на русском языке, полагая, что им достаточно учебной и художественной литературы на английском.

Во-вторых, у русскоязычных детей и подростков, проживающих за рубежом, интерес к чтению на русском падает из-за того, что язык не используется в учебных целях, а ведь именно школа создает условия для формирования навыков регулярного чтения. Дети в России также изучают литературу в качестве учебного предмета, их целенаправленно готовят к восприятию художественных текстов: обсуждают содержание произведений, объясняют особенности литературных приемов, дают списки книг для домашнего чтения и т. д. Дети, обучающиеся по зарубежным программам, естественно, лишены этого.

В-третьих, у русскоязычных детей за рубежом отсутствует или очень ограничен доступ к книгам на русском языке. Они не могут купить бумажную книгу в магазине (или у них будет очень ограниченный выбор), не могут пойти в библиотеку и бесплатно почитать книгу или обменяться книгами с друзьями. Единственной возможностью прочесть книгу на русском языке становится электронный формат. Но здесь следует обратить внимание на возраст читателей. Для детей младшего возраста важна визуальная составляющая, красочное оформление текста. Не все электронные книги поддерживают цветной формат изображения. Кроме того, стан-

дартный размер экрана меньше размера бумажных детских книг с иллюстрациями. Зарубежные исследователи сравнили восприятие детьми младшего возраста бумажных и электронных книг [19] и пришли к выводу, что даже при наличии интерактивных возможностей (прослушать фрагмент, узнать значение слова и т. д.) электронные книги по своему развивающему эффекту уступают бумажным. Причем это происходит из-за тех дополнительных возможностей, которые по задумке разработчиков должны были стать преимуществом электронных книг. Например, встроенные словари облегчают понимание отдельных слов, но негативно влияют на понимание общего смысла текста. А возможность включать интегрированные в текст картинки или игры отвлекает ребенка от процесса чтения и снижает качество восприятия. И, конечно, ничто не может заменить живое общение родителя и ребенка при совместном чтении. Ребенок «считывает» эмоции через интонации читающего взрослого, задает вопросы, а тот, в свою очередь, обращает внимание на какие-то важные детали, помогает ребенку следить за развитием истории.

ВЫВОДЫ

Проблема недостаточного объема чтения у детей-носителей эритажного языка является актуальной. Внутри обозначенной проблемы можно выделить следующие аспекты: а) отсутствие поддержки чтения на русском языке со стороны семьи; б) ограниченный доступ к бесплатной литературе на русском языке; в) отсутствие навыков восприятия русской литературы вследствие отрыва от российского образования; г) снижение мотивации к чтению на русском языке вследствие доминирующей роли английского языка как языка образования.

Существует прямая взаимосвязь между снижением уровнем владения русским языком и чтением на русском языке. Такое снижение в целом характерно для носителей языка, находящихся в условиях ограниченного инпута, однако, связь «чтение – аттри-

ция» выражена более отчетливо по сравнению с другими видами инпута (устное общение с друзьями, просмотр фильмов и мультфильмов, использование Интернета).

Наиболее выраженная связь между чтением и аттрицией наблюдается не на этапе формирования навыка чтения (3–6 лет), когда преобладает роль устного инпута, а в младшем школьном возрасте (7–10 лет), когда речь ребенка наиболее активно прирастает за счет инпута, связанного с чтением. Исследование подростковой группы продемонстрировало меньшую связь между чтением и аттрицией, но мы полагаем, что это связано с

относительно недолгим периодом пребывания вне языковой среды (2–3 года).

За рамками данного исследования остался важный вопрос о способах преодоления выявленной проблемы: как привить любовь к чтению на русском языке детей, которые являются носителями эритажного языка. Также было бы интересно узнать, насколько глубокие пробелы во владении языком остаются у детей, когда они возвращаются на родину после длительного пребывания вне языковой среды: «залечиваются» ли языковые «раны» сами или для этого требуется помощь специалистов.

Список источников

1. *Хамраева Е.А.* Обучение детей-билингвов технике чтения: вы читаете по-русски? // Русский язык за рубежом. 2018. № 6 (271). С. 17–23. <https://elibrary.ru/vpjzpu>
2. *Протасова Е.Ю.* Закономерности и парадоксы двуязычного чтения // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. 2020. № 2–2. С. 87–94. <https://elibrary.ru/jsascp>
3. *Горецкий В.Г.* Теория и практика обучения чтению учащихся начальных классов общеобразовательной школы: дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада. Москва, 1986. 55 с.
4. *Начарова Л.А., Микерова Г.Ж.* К вопросу о сущности понятия «навык чтения» в историческом аспекте, его компоненты и параметры оценки // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. Ст. 16. <https://doi.org/10.17513/spno.31871>, <https://elibrary.ru/scqqlo>
5. *Ходякова Л.А., Супрунова А.В.* Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика общепредметных умений) // Наука и школа. 2015. № 6. С. 87–94. <https://elibrary.ru/vkauyj>
6. *Эльконин Д.Б.* Развитие речи и обучение чтению. Развитие собственной активной речи ребенка // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. Москва, 2013. С. 234–247.
7. *Афанасьева Э.М., Пашков А.В.* Интерактивное чтение русской классической литературы на занятиях с детьми-билингвами в зарубежных центрах партнерской сети «Институт Пушкина» // Русский язык за рубежом. 2017. № 1 (260). С. 26–28. <https://elibrary.ru/yfuspr>
8. *Кулибина Н.В.* Роль художественного текста в обучении детей-билингвов русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14. № 3. С. 431–435. <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-3-431-435>, <https://elibrary.ru/zizsxf>
9. *Хамраева Е.А.* Обучение чтению на русском языке детей-билингвов в условиях ограниченной языковой среды // Билингвальный детский сад и начальная школа: международный и российский опыт: материалы Междунар. практ. конф. Москва, 2017. С. 6–11. <https://elibrary.ru/xobuol>
10. *Ivanova-Sullivan T.* Heritage Russian in the US and the new type of pluricentricity in the context of immigration // The Soft Power of the Russian Language. Pluricentricity, Politics and Policies / eds. by A. Mustajoki, E. Protassova, M. Yelenevskaya. Abingdon: Routledge, 2020. P. 223–236.
11. *Köpke B., Schmid M.S.* Language attrition: The next phase // First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological. Amsterdam: John Benjamins, 2004. P. 1–45.
12. *Montrul S.* How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order // Applied Psycholinguistics. 2010. Vol. 31. № 1. P. 167–207.
13. *Верецагин Е.М.* Психологическая и методическая теория двуязычия (билингвизма). Москва, 1969. 160 с. <https://elibrary.ru/gogown>

14. Кожевникова М.Н. Билингвизм как социолингвистический феномен: отношение к эритажному языку в семьях мигрантов и экспатов // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: материалы науч.-практ. конф. Москва, 2025. С. 313-318. <https://elibrary.ru/qhxcxz>
15. Кожевникова М.Н., Стрельчук Е.Н. Как сохранить родной язык: образование русскоязычных детей в ОАЭ // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2024. № 74. С. 83-95. <https://doi.org/10.15382/sturIV202474.83-95>, <https://elibrary.ru/ryjfqq>
16. Билингвальное образование / под ред. Е.А. Хамраевой. Санкт-Петербург, 2023. 299 с.
17. Karayayla T., Schmid M.S. First Language Attrition as a Function of Age at Onset of Bilingualism: First Language Attainment of Turkish-English Bilinguals in the United Kingdom // Language Learning. 2019. Vol. 69. № 1. P. 106-142.
18. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology Series). Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.
19. Furenes M.I., Kucirkova N., Bus A.G. A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. 2021. Vol. 91 (4). P. 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>, <https://elibrary.ru/mgsaba>

References

1. Khamraeva E.A. (2018). Teaching bilingual children the technique of reading: can you read Russian? *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 6 (271), pp. 17-23. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vpjzpu>
2. Protasova E.Yu. (2020). Patterns and paradoxes of bilingual reading. *Tul'skii nauchnyi vestnik. Seriya Istoriya. Yazykoznanie = Tula Scientific Bulletin. History. Linguistics*, no. 2-2, pp. 87-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jsascp>
3. Goretskii V.G. (1986). *Teoriya i praktika obucheniya chteniyu uchaschchikhsya nachal'nykh klassov obshcheobrazovatel'noi shkoly. Dr. Sci. (Education) diss. in the scientific report form*. Moscow, 55 p. (In Russ.)
4. Nacharova L.A., Mikerova G.Zh. (2022). On the question of the essence of the concept of "reading skill" in the historical aspect, its components and assessment parameters. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, no. 4, art. 16. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.31871>, <https://elibrary.ru/scqqlo>
5. Hodyakova L.A., Suprunova A.V. (2015). Reader's competence as component of common cultural competence (diagnostics of metasubject abilities). *Nauka i shkola = Science and School*, no. 6, pp. 87-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vkauyj>
6. El'konin D.B. (2013). Speech development and learning to read. Developing a child's own active speech. In: *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psikhologicheskom institute za 100 let = Research on Reading and Literacy at the Psychological Institute for 100 years*. Moscow, pp. 234-247. (In Russ.)
7. Afanas'eva E.M., Pashkov A.V. (2017). Interactive reading Russian classical literature at lessons for bilingual children in the centres abroad Pushkin Institute. *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 1 (260), pp. 26-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfuspr>
8. Kulibina N.V. (2017). The role of literary text in teaching bilingual children Russian language. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'*, vol. 14, no. 3, pp. 431-435. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-3-431-435>, <https://elibrary.ru/zizsxf>
9. Khamraeva E.A. (2017). Teaching bilingual children to read in Russian in a limited language environment. *Materialy Mezhdunarodnoi prakticheskoi konferentsii «Bilingval'nyi detskii sad i nachal'naya shkola: mezhdunarodnyi i rossiiskii opyt» = Proceedings of the International Practical Conference "Bilingual Kindergarten and Primary School: International and Russian Experience"*. Moscow, pp. 6-11. (In Russ.)
10. Ivanova-Sullivan T. (2020). Heritage Russian in the US and the new type of pluricentricity in the context of immigration. *The Soft Power of the Russian Language. Pluricentricity, Politics and Policies*. Abingdon, Routledge Publ., pp. 223-236.
11. Köpke B., Schmid M.S. (2004). Language attrition: The next phase. *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological*. Amsterdam, John Benjamins Publ., pp. 1-45.

12. Montrul S. (2010). How similar are L2 learners and heritage speakers? Spanish clitics and word order. *Applied Psycholinguistics*, vol. 31, no. 1, pp. 167-207.
13. Vereshchagin E.M. (1969). *Psychological and Methodological Theory of Bilingualism (Bilingualism)*. Moscow, 160 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gogown>
14. Kozhevnikova M.N. (2025). Bilingualism as a sociolinguistic phenomenon: attitudes to heritage language in migrant and expat families. *Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovremennyyi vzglyad na obuchenie RKI: neuroaspekty" = Proceedings of Scientific and Practical Conference "A Modern View on Russian as a Foreign Language Training: Neural Aspects"*. Moscow, pp. 313-318. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qhxcxz>
15. Kozhevnikova M.N., Strel'chuk E.N. (2024). How to preserve the native language: education for Russian speaking children in the United Arab Emirates. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*, no. 74, pp. 83-95. (In Russ.) <https://doi.org/10.15382/sturIV202474.83-95>, <https://elibrary.ru/ryjfqj>
16. Khamraeva E.A. (ed.) (2023). *Bilingual Education*. St. Petersburg, 299 p. (In Russ.)
17. Karayayla T., Schmid M.S. (2019). First language attrition as a function of age at onset of bilingualism: first language attainment of Turkish-English bilinguals in the United Kingdom. *Language Learning*, vol. 69, no. 1, pp. 106-142.
18. Krashen S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology Series)*. Oxford, Pergamon Press Publ., 202 p.
19. Furenes M.I., Kucirkova N., Bus A.G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, vol. 91 (4), pp. 483-517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>, <https://elibrary.ru/mgsaba>

Информация об авторах

Кожевникова Мария Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация; частная педагогическая и научно-исследовательская практика, г. Дубай, Объединенные Арабские Эмираты.

SPIN-код: 2514-9280
РИНЦ AuthorID: 545099
Scopus Author ID: 57204979358
<https://orcid.org/0000-0003-0724-1846>
kozhevnMariya@yandex.ru

Стрельчук Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 3397-3210
РИНЦ AuthorID: 590183
ResearcherID: E-1202-2019
Scopus Author ID: 57207941083
<https://orcid.org/0000-0003-2161-3722>
strelchukl@mail.ru

Information about the authors

Maria N. Kozhevnikova, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation; Private Teaching and Research Practice, Dubai, United Arab Emirates.

SPIN-код: 2514-9280
RSCI AuthorID: 545099
Scopus Author ID: 57204979358
<https://orcid.org/0000-0003-0724-1846>
kozhevnMariya@yandex.ru

Elena N. Strelchuk, Dr. Sci. (Education), Associate Professor of Russian Language and Methods of Its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 3397-3210
RSCI AuthorID: 590183
ResearcherID: E-1202-2019
Scopus Author ID: 57207941083
<https://orcid.org/0000-0003-2161-3722>
strelchukl@mail.ru

Для контактов:

Стрельчук Елена Николаевна
strelchukl@mail.ru

Поступила в редакцию 12.08.2025
Одобрена после рецензирования 10.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Corresponding author:

Elena N. Strelchuk
strelchukl@mail.ru

Received 12.08.2025
Approved 10.11.2025
Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.161.1+378.147
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>



Интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения

Елена Михайловна Милосердова¹ , Евгений Александрович Морозов² *
¹ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»
111250, Россия, г. Москва, Красноказарменная улица, 14, стр. 1
²ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
455000, Российская Федерация, г. Магнитогорск, пр-кт Ленина, 38
*Адрес для переписки: buddenbroki@mail.ru

Аннотация

Актуальность. В контексте глобализации высшего образования Россия активно привлекает иностранных студентов, чья успешная адаптация влияет на репутацию вузов и позиции страны. Цель исследования – анализ потенциала дистанционного обучения для интеграции иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство и разработка соответствующих практических рекомендаций.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 67 иностранных студентов из Ботсваны, Алжира, Египта, Марокко, Туниса, Китая, Туркменистана, Кыргызстана, обучающихся в следующих российских вузах: РГХПУ им. С.Г. Строганова, г. Москва; ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов; Университет ИТМО, г. Санкт-Петербург; МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск; СПбГЭТУ «ЛЭТИ», г. Санкт-Петербург; ТГТУ, г. Тамбов. Выборка представляет интерес, так как включает как представителей стран СНГ (Туркменистан, Кыргызстан), славящихся более тесными историческими и культурными связями с Россией, Китая, образовательные связи с которыми у России становятся все теснее, так и студентов из стран Магриба, Северной (Алжир, Тунис, Египет) и Южной Африки (Ботсвана), чья языковая и культурная дистанция значительнее. Объектами анализа выступили ключевые преимущества и барьеры академической и социокультурной интеграции. Анализ результатов осуществлялся на основе методов качественного и количественного анализа эмпирических данных. Цель анализа – выявить ключевые преимущества, барьеры и на основе эмпирических данных предложить конкретные механизмы успешной интеграции.

Результаты исследования. Проведенный анализ эмпирических данных выявил не только разный уровень, но и различную структуру трудностей в академической и социокультурной интеграции, что напрямую коррелирует с исходной лингвокультурной подготовкой студентов. Статистически значимые различия в структуре трудностей доказали свою зависимость от региона происхождения: у абсолютного большинства (95 %) студентов не из СНГ ключевыми проблемами являются аудирование и разговорная практика ($t = 2,81$ при $p \leq 0,05$), что указывает на сложности с преодолением первичного коммуникативного барьера. В то же время студенты из Туркменистана и Кыргызстана значимо чаще отмечали трудности с академическим письмом и освоением специализированной лексики ($t = 2,14$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует об их переходе на следующую ступень – освоение когнитивно-

академического языкового профиля. Анализ конкретных барьеров интеграции показал статистически значимую распространенность следующих трудностей: в сфере академической коммуникации: понимание лекций (41,7 %; $t = 1,81$ при $p \leq 0,05$) и, в особенности, общение с преподавателями (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$); в сфере социального взаимодействия: общение с российскими студентами (50,0 %; $t = 2,14$ при $p \leq 0,05$); в сфере академических навыков: чтение учебной литературы (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$) и написание академических работ (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$). Исследование не выявило статистически значимых трудностей в области бытовой коммуникации (33,3 %) и для группы студентов, не испытывающих никаких проблем (16,7 %), что объясняется успешным прохождением данной стадии интеграции к моменту проведения опроса, а также формированием замкнутых землячеств, минимизирующих необходимость повседневного взаимодействия с принимающей средой.

Выводы. Исследование доказывает, что дистанционное обучение – перспективный инструмент интеграции иностранных студентов при условии цифровизации всех аспектов адаптации. Полученные результаты полезны для создания образовательных программ, облегчающих социокультурную адаптацию и укрепляющих международное академическое сотрудничество.

Ключевые слова: дистанционное обучение, русский как иностранный, онлайн-образование, интеграция иностранных студентов, адаптация иностранных студентов

Финансирование. Финансирование работы отсутствует.

Вклад авторов: Е.М. Милосердова – постановка проблемы исследования, обзор современных исследований по проблеме, анализ нормативных документов и методологических подходов, написание черновика рукописи. Е.А. Морозов – проведение исследования, обработка данных, интерпретация полученных данных, формулировка выводов и результатов исследования, утверждение окончательного варианта статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1348-1368. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>

Integration of international students into the Russian linguistic and cultural space through distance learning

Elena M. Miloserdova¹ , Evgeniy A. Morozov² *

¹National Research University "Moscow Power Engineering Institute"
114 bldg., Krasnokazarmennaya St., Moscow, 111250, Russian Federation

²Nosov Magnitogorsk State Technical University
38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation

*Corresponding author: buddenbroki@mail.ru

Abstract

Importance. In the context of higher education globalization, Russia is actively attracting international students, whose successful adaptation impacts university reputation and the country's global

standing. The purpose of the research is to analyze the potential of distance learning for integrating international students into the Russian linguistic and cultural space and to develop corresponding practical recommendations.

Materials and Methods. The study involved 67 international students from Botswana, Algeria, Egypt, Morocco, Tunisia, China, Turkmenistan, and Kyrgyzstan, who were enrolled at the following Russian universities: Stroganov Russian State University of Design and Applied Arts (Moscow), Derzhavin State University (Tambov), ITMO University (Saint-Petersburg), Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk), Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI", Tambov State Technical University (Tambov). The sample is of particular interest as it includes both representatives from CIS countries (Turkmenistan, Kyrgyzstan), known for their closer historical and cultural ties with Russia, and China, whose educational connections with Russia are strengthening, as well as students from Maghreb countries, North (Algeria, Tunisia, Egypt) and Southern Africa (Botswana), who experience a greater linguistic and cultural distance. The objects of analysis were the key advantages and barriers to academic and sociocultural integration. The analysis of the results was based on methods of qualitative and quantitative analysis of empirical data. The goal of the analysis was to identify the key advantages and barriers and, based on the empirical data, to propose specific mechanisms for successful integration.

Results and Discussion. The analysis of the empirical data revealed not only varying levels but also a differing structure of difficulties in academic and sociocultural integration, which directly correlates with the students' initial linguacultural preparation. Statistically significant differences in the structure of difficulties proved to be dependent on the region of origin: for the vast majority (95 %) of non-CIS students, the key problems were listening comprehension and speaking practice ($t = 2.81$ at $p \leq 0.05$), indicating difficulties in overcoming the initial communication barrier. At the same time, students from Turkmenistan and Kyrgyzstan reported difficulties with academic writing and mastering specialized vocabulary significantly more often ($t = 2.14$ at $p \leq 0.05$), which signifies their transition to the next stage – mastering the cognitive-academic language proficiency. The analysis of specific integration barriers showed a statistically significant prevalence of the following difficulties: In the sphere of academic communication: understanding lectures (41.7 %; $t = 1.81$ at $p \leq 0.05$) and, particularly, communication with instructors (58.3 %; $t = 2.46$ at $p \leq 0.05$); In the sphere of social interaction: communication with Russian students (50.0 %; $t = 2.14$ at $p \leq 0.05$); In the sphere of academic skills: reading academic literature (58.3 %; $t = 2.46$ at $p \leq 0.05$) and writing academic papers (58.3 %; $t = 2.46$ at $p \leq 0.05$). The study did not reveal statistically significant difficulties in the area of everyday communication (33.3 %) or for the group of students reporting no problems (16.7 %). This is explained by the successful completion of this integration stage by the time of the survey, as well as by the formation of close-knit ethnic communities that minimize the need for daily interaction with the host environment.

Conclusion. The study proves that distance learning is a promising tool for integrating international students, provided all adaptation aspects are digitalized. The findings are useful for creating educational programs that facilitate socio-cultural adaptation and strengthen international academic cooperation.

Keywords: distance learning, Russian as a foreign language, online education, integration of international students, adaptation of international students

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contributions: E.M. Miloserdova – statement of the research problem, review of modern research on the problem, analysis of normative documents and methodological approaches, writing – original draft preparation. E.A. Morozov – investigation, data processing, data interpretation, formulated the conclusions and results of the study, approving the final version.

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

For citation: Miloserdova, E.M., & Morozov, E.A. (2025). Integration of international students into the Russian linguistic and cultural space through distance learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1348-1368. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1348-1368>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Интернационализация высшего образования является одной из ключевых тенденций развития современной системы образования в России. Привлечение иностранных студентов способствует повышению конкурентоспособности российских вузов на международной арене, обогащает академическую среду и содействует формированию позитивного имиджа страны. Как отмечал в преддверии XI Санкт-Петербургского международного форума объединенных культур в своем докладе сопредседатель Российского исторического общества, заместитель министра науки и высшего образования РФ Константин Могилевский: «Наша страна – один из мировых лидеров по количеству привлеченных иностранных студентов... количество иностранных студентов в России растет. Причем тут нужно понимать одну важную вещь – растет количество именно платных студентов. Количество студентов, которые поступают по квоте правительства России, остается неизменным. А прирастают иностранные студенты, обучающиеся платно. Они привозят сюда большие деньги – не только за образование. Они здесь живут, питаются, лечатся, ходят в музеи, театры. Это приличный вклад в российскую экономику. Не говорю даже о других выгодах, таких как растущее гуманитарное влияние»¹. Успешная интеграция иностранных студентов в российское языковое, академическое и социокультурное пространство представляет собой сложную многогранную задачу, от решения которой напрямую зависят образовательные результаты студентов и совокупная польза для принимающего государства. Само привлечение студентов является лишь первым этапом. В проведенном исследовании анализируются и систематизируются преимущества интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство,

предлагаются конкретные механизмы ее реализации, в том числе посредством дистанционного обучения.

Традиционно интеграция происходила через непосредственное погружение в среду вуза и города. Как отмечают Т.А. Демидова, А.В. Новикова и Е.А. Шерина, рост популярности онлайн- и смешанных форматов обучения (ускоренный пандемией COVID-19, геополитические обстоятельства) поставил вопрос о том, как эффективно интегрировать иностранных студентов в российское языковое, образовательное и культурное пространство в условиях дистанционного или преимущественно дистанционного обучения [1].

Актуальность исследования обусловлена:

1) растущим спросом на онлайн-образование: все больше иностранных студентов выбирают российские программы, реализуемые полностью или частично дистанционно;

2) необходимостью обеспечения качества интеграции: дистанционный формат несет риски усиления изоляции, снижения мотивации к изучению языка и культуры, поверхностного знакомства с российской действительностью

3) потребностью в новых педагогических подходах: требуются инновационные методы и цифровые инструменты, способные заменить или компенсировать отсутствие физического присутствия для достижения целей интеграции;

4) стратегическими задачами России: укрепление «мягкой силы», формирование лояльного сообщества выпускников, распространение русского языка и культуры.

Таким образом, разработка и апробация эффективных дистанционных моделей интеграции иностранных студентов является насущной научной и практической задачей для российской высшей школы.

Говоря об адаптации иностранных студентов, мы выделяем следующие положительные моменты для самих обучающихся, некоторые из которых уже раскрывались в научной литературе. Так, например, Е.С. Савинова и С.В. Мастерских рассматривают адаптацию, как значимый фактор при обуче-

¹ Минобрнауки: Россия – один из мировых лидеров по числу иностранных студентов // ТАСС: офиц. сайт. 2025. 9 сент. URL: <https://tass.ru/obschestvo/25000283> (дата обращения: 25.09.2025).

нии: знание языка и понимание культуры значительно облегчает привыкание к новой среде [2]. Студенты чувствуют себя более уверенно, комфортно и менее изолированно. Е.А. Абаева говорит об успешной учебе, при этом язык – это ключ к пониманию учебного материала, общению с преподавателями и однокурсниками. Интеграция позволяет лучше усваивать знания и добиваться успехов в учебе [3]. Е.А. Статкевич выделяет для иностранных студентов расширение возможностей: знание русского языка и культуры открывает двери к новым возможностям и мотивации – общению с людьми, путешествиям по стране, участию в культурных мероприятиях и в перспективе трудоустройству [4]; Н.В. Деева анализирует преодоление культурного шока через изучение языка и культуры, что помогает смягчить культурный шок, который часто испытывают иностранцы при переезде в новую страну [5]. Кроме этого, мы можем говорить о том, что интеграция в новую культуру способствует расширению кругозора, развитию толерантности и уважения к другим культурам, отсюда и личностный рост и обогащение.

Привлечение иностранных студентов в российское образовательное пространство имеет свои преимущества как для российского общества, так и государства:

- развитие межкультурного диалога: интеграция иностранных студентов способствует обмену знаниями, опытом и идеями между разными культурами. Это обогащает российское общество и способствует развитию межкультурного диалога;
- улучшение имиджа страны: успешная интеграция иностранных студентов создает положительный имидж России как гостеприимной и открытой страны, привлекательной для обучения и сотрудничества;
- развитие экономики: иностранные студенты вносят вклад в экономику страны, оплачивая обучение, проживание и другие услуги. После окончания учебы они могут стать послами российской культуры и экономики в своих странах;

– кадровый потенциал: некоторые иностранные студенты могут остаться в России после окончания учебы и стать ценными специалистами в различных областях;

– развитие образования: взаимодействие с иностранными студентами стимулирует развитие российских образовательных программ и методов обучения.

Таким образом, процесс интеграции иностранных студентов носит двусторонний характер, генерируя значимые преимущества для обеих сторон.

В условиях растущей популярности дистанционного обучения, особенно в свете последних глобальных событий (пандемия COVID-19), дистанционные образовательные технологии стали важным инструментом для обеспечения доступности и гибкости образования для иностранных студентов. Дистанционное обучение позволяет им начать изучение русского языка и культуры еще до приезда в Россию, а также поддерживать и развивать свои языковые навыки в процессе обучения в вузе.

Проведенный анализ научной литературы подтверждает, что современные исследования в области применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) носят зачастую односторонний характер. Как отмечают Ю.А. Бахмутская, Т.А. Косачева и О.А. Крюкова, существующий опыт при обучении преимущественно фокусируется на вопросах внедрения и эксплуатации технологических платформ (таких как ZOOM, Skype, Google Classroom, Teams) [6]. С.Л. Суворова говорит о «внедрении дистанционных технологий обучения иностранному языку как обязательном условии инновационности развития вуза в целом и его стратегическом планировании в частности» [7], Е.В. Карасева выделяет «положительные и отрицательные аспекты применения образовательных дистанционных сред для осуществления онлайн-обучения» [8]. При этом основное внимание фокусируется на технико-методическом аспекте, то есть на том, как доставлять контент, организовывать

вать коммуникацию в цифровой среде и как методически грамотно обосновывать применение цифровых образовательных ресурсов в обучении РКИ. Перспективы развития цифровой среды при обучении РКИ определяются, по мнению А.Н. Богомолова, Л.А. Дунаевой, Г.М. Левиной, Т.В. Васильевой, методической интеграцией перспективных цифровых технологий, включая инструменты виртуализации, искусственный интеллект, облачные и мобильные сервисы, которые формируют новую инструментальную основу для организации образовательной деятельности преподавателя и учебной деятельности учащихся [9; 10]. Появление новых цифровых технологий рассматривают Ж.И. Фейзер и Т.А. Дьякова [11]. Однако такой подход оставляет в тени ключевую педагогическую проблему – *персонализацию обучения и качество обратной связи* в условиях дистанционного формата.

Именно на этом этапе открывается принципиально новый вектор научного поиска, связанный с интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ) в дистанционное обучение иностранному языку: обучение, к примеру, РКИ в данном формате рассматривают в своих трудах П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин [12–14], английскому – Т.А. Шарадга и Р.А. Саади [15], К. Магеира, Д. Питтоу, А. Папасалоурос, К. Котис, П. Зангоианни и А. Дарадоумис [16]. Если традиционные ДОТ решают проблему «*дистанции присутствия*», то ИИ призван решить проблему «*дистанции внимания*», возникающую из-за невозможности преподавателя в полной мере осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику в большой группе или в асинхронном режиме.

Таким образом, искусственный интеллект не просто становится очередным «инструментом» в арсенале ДОТ, а совершает качественный переход к интеллектуальной образовательной среде. В отличие от статичных платформ, ИИ позволяет: а) автоматизировать и углубить обратную связь: от проверки элементарных грамматических упражнений

до анализа сложных речевых конструкций и фонетических паттернов с помощью речевых технологий; б) реализовать адаптивное обучение: алгоритмы ИИ способны анализировать ошибки каждого учащегося, выявлять устойчивые проблемы и динамически подстраивать траекторию обучения, предлагая персональные наборы заданий и дополнительные объяснения; в) преодолеть коммуникативный дефицит: чат-боты и голосовые помощники, построенные на моделях ИИ, могут выступать в роли виртуальных собеседников, предоставляя иностранным студентам возможность для бесконечной тренировки речевых навыков в психологически безопасной обстановке, что особенно ценно для преодоления языкового барьера.

Несмотря на очевидный потенциал, возможности дистанционного обучения для *интеграции иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство* исследованы недостаточно. Сегодня недостатком комплексных исследований, которые бы рассматривали интеграцию как многогранный процесс, включающий языковую адаптацию, культурное освоение и социальное взаимодействие, и анализировали роль дистанционного обучения в реализации этого процесса. В связи с этим исследование, посвященное интеграции иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство посредством дистанционного обучения, представляется актуальным и востребованным.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участниками исследования выступили действующие иностранные студенты очной формы обучения (67 студентов), обучающиеся в различных вузах Российской Федерации, среди которых Российский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г. Строганова, г. Москва (6 студентов), Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов (18 студентов), Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных

технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), г. Санкт-Петербург (18 студентов), Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск (14 студентов), Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина), г. Санкт-Петербург (6 студентов), Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов (5 студентов).

Для анализа результатов анкеты мы использовали как теоретические (для анализа литературы и построения концептуальной основы), так и эмпирические методы (для сбора и анализа первичных данных). Проанализировав научную литературу по заявленной теме, мы изучили вопросы по социокультурной и академической адаптации иностранных студентов, лингводидактике, теории и практике дистанционного обучения, цифровой педагогике. Кроме этого, мы провели сравнительный анализ по интеграции иностранных студентов в разных вузах, выявляя эффективность различных платформ и инструментов дистанционного обучения. Используя системный подход, мы рассмотрели процесс интеграции как целостной системы, где дистанционное обучение является подсистемой, взаимодействующей с другими элементами (языковая подготовка, культурное просвещение, административная поддержка). На основе анализа данных мы предприняли попытку разработать модель (например, структурно-функциональную) эффективной интеграции иностранных студентов через дистанционные технологии.

Эмпирические методы составили ядро нашего исследования. Проведя анкетирование среди иностранных студентов, мы поставили целью определить количественную оценку опыта, удовлетворенности, трудностей и успехов иностранных студентов. В попытке получить качественные, развернутые данные, понять глубинные причины проблем и успехов, которые сложно уловить в анкете, мы попробовали организовать групповую дискуссию среди иностранных

студентов, выйдя на очный диалог с ними. В групповой динамике часто рождаются интересные идеи и обнажаются скрытые проблемы. Общаясь, можно обсудить конкретные кейсы, предложения по развитию цифровой среды для интеграции, напрямую изучить процесс обучения, взаимодействовать в чатах учебных курсов, форумах, социальных сетях.

Используя методы обработки и анализа данных, мы сопоставили результаты количественных и качественных данных, интерпретировали их в рамках теоретической базы, сформулировали выводы и практические рекомендации. Подобный многоуровневый подход делает наше исследование максимально убедительным, репрезентативным и ценным для научного и практического сообщества.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 67 иностранных студентов из Ботсваны, Алжира, Египта, Марокко, Туниса, Китая, Туркменистана, Кыргызстана. Выборка представляет интерес, так как включает как представителей стран СНГ (Туркменистан, Кыргызстан), славящихся более тесными историческими и культурными связями с Россией, Китая, образовательные связи с которым у России становятся все теснее, так и студентов из стран Магриба, Северной (Алжир, Тунис, Египет) и Южной Африки (Ботсвана), чья языковая и культурная дистанция значительнее. Цель анализа – выявить ключевые преимущества, барьеры и на основе эмпирических данных предложить конкретные механизмы успешной интеграции.

Этапы исследования включают последовательные процедуры.

1. Первичный этап: проведение аналитического обзора существующих публикаций и статистических материалов, создание научно-исследовательской программы, разработку методики сбора данных, проектирование опросного инструмента и утверждение перечня вопросов для глубинных интервью.

2. Основной этап: организация распространения анкет посредством электронных каналов связи, осуществление сбора эмпирических данных методом онлайн-опроса респондентов.

3. Заключительный этап: систематизация собранных данных, количественный и качественный анализ полученной информации, интерпретация выявленных закономерностей, формулировка итоговых выводов и предложений на основании проведенного научного исследования.

Анкета состояла из нескольких блоков.

1. Первый блок включает сбор общей информации, обозначенный нами «Демографический блок». Исследование проводилось на выборке объемом 67 респондентов, представляющих ряд зарубежных государств: Туркменистан, Алжир, Тунис, Египет, Киргизию, Китай и Ботсвану. Большая часть опрошенных (примерно 70 %) относится к числу студентов 1–3-х курсов бакалавриата (рис. 1), что свидетельствует о значительном удельном весе начальных этапов образовательного пути и подтверждает особую важность адаптационного периода в процессе академической социализации учащихся. Возраст оп-

рошенных студентов варьировался от 22 до 33 лет.

Структура специальностей демонстрирует преобладание технических и медицинских направлений подготовки, что согласуется с общей тенденцией специализаций, востребованных иностранными студентами в российских университетах. Студенты из Туркменистана и Кыргызстана представляют филологическое направление. Полученные демографические показатели позволяют утверждать, что исследуемая выборка обладает достаточной репрезентативностью и адекватно отражает ключевые особенности студенческого состава вузов России. Следовательно, полученные данные служат надежным основанием для дальнейшего анализа проблем и особенностей интеграционных процессов, особенно на ранних этапах образовательной траектории иностранных обучающихся.

2. Анализ данных второго блока анкеты, посвященного языковой интеграции, выявил четкие закономерности, связанные с исходным лингвистическим бэкграундом студентов, структурой языковых трудностей и неоднозначным влиянием дистанционного

8. Как долго Вы находитесь в России?

67 ответов

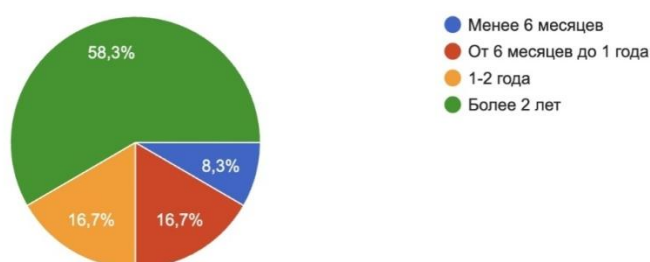


Рис. 1. Период нахождения в России иностранных студентов

Fig. 1. The period of stay of foreign students in Russia

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

9. На каком уровне Вы владели русским языком до приезда в Россию?

67 ответов

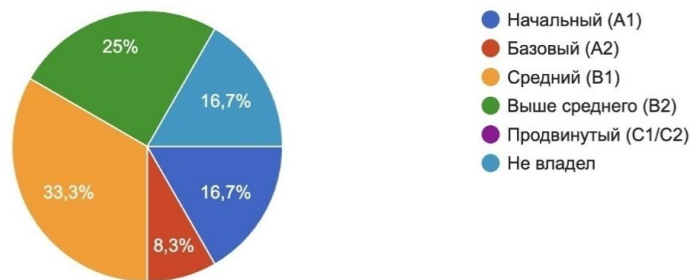


Рис. 2. Уровень владения русским языком иностранными студентами до приезда в Россию
Fig. 2. The level of Russian language proficiency of foreign students before coming to Russia

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

формата обучения. Данные свидетельствуют о прямой зависимости исходного уровня владения русским языком от региона происхождения студентов и их предшествующего образовательного опыта. Респонденты из Туркменистана и Киргизии в среднем оценили свой начальный уровень как A2–B1. Хотя исторически сложившееся распространение русскоязычных школ в этих странах обеспечивает им более плавный старт в российской академической среде.

У студентов из дальнего зарубежья отмечен более низкий уровень: студенты из арабских стран, Китая и Южной Африки начали обучение с уровня A1–A2, что объективно связано с большим лингвистическим расстоянием и отсутствием аналогичной языковой среды в их странах происхождения.

Анкета выявила не только разный уровень, но и различную структуру языковых трудностей, что напрямую коррелирует с исходной подготовкой:

- трудности с базовой коммуникацией: абсолютное большинство (95 %) студентов не из СНГ указали аудирование и разговор-

ную практику как ключевые проблемы. Это указывает на сложности с преодолением барьера в области базовых коммуникативных навыков;

- трудности с академическими навыками: в то же время студенты из Туркменистана чаще отмечали проблемы с академическим письмом и специализированной лексикой, что свидетельствует об их переходе на следующую ступень – освоение когнитивно-академического языкового профиля.

Конкретные трудности, отмеченные студентами, следующие.

Эмпирическая часть исследования построена на сравнительно-сопоставительном методе с применением статистического анализа данных. Для сбора первичной информации был использован авторский опросник, разработанный с учетом:

- методики диагностики социокультурной адаптации, которая предполагает оценку трудностей в различных сферах жизни (академической, социальной, бытовой);
- подходов к оценке академической грамотности, принятых в рамках преподава-

ния русского языка как иностранного (РКИ), с фокусом на видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Для проверки статистической гипотезы о значимости различий между группами студентов (из СНГ и не из СНГ) применялся *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Уровень статистической значимости был установлен на отметке $p \leq 0,05$. Проведенный анализ эмпирических данных выявил не только разный уровень, но и качественно различную структуру трудностей в академической и социокультурной интеграции, что напрямую коррелирует с исходной лингвокультурной подготовкой студентов.

Статистически значимые различия в структуре трудностей доказали свою зависимость от региона происхождения:

- у абсолютного большинства (95 %) студентов не из СНГ ключевыми проблемами являются аудирование и разговорная практика ($t = 2,81$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на сложности с преодолением первичного коммуникативного барьера и формированием навыков BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills). Данная группа находится на этапе освоения вербально-семантического уровня языковой личности;

- в то же время студенты из Туркменистана и Кыргызстана, имея, как правило, более высокий исходный уровень бытового владения русским языком, значимо чаще отмечали трудности с академическим письмом и освоением специализированной лексики ($t = 2,14$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует об их переходе на следующую ступень – освоение когнитивно-академического языкового профиля (CALP – (Cognitive Academic Language Proficiency)) и лингвокогнитивного уровня, что связано с интеграцией в профессиональное сообщество.

Детальный анализ конкретных барьеров интеграции показал статистически значимую распространенность следующих трудностей:

- в сфере академической коммуникации: понимание лекций (41,7 %; $t = 1,81$ при

$p \leq 0,05$) и, в особенности, общение с преподавателями (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$);

- в сфере социального взаимодействия: установление контактов с российскими студентами (50,0 %; $t = 2,14$ при $p \leq 0,05$);

- в сфере академических навыков: чтение учебной литературы (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$) и написание академических работ (58,3 %; $t = 2,46$ при $p \leq 0,05$).

Примечательно, что исследование не выявило статистически значимых трудностей в области бытовой коммуникации (33,3 %), а также для группы студентов, не испытывающих никаких проблем (16,7 %). Это объясняется двумя факторами:

1. Успешным прохождением данной стадии интеграции (уровень BICS) к моменту проведения опроса.

2. Формированием замкнутых землячеств, которые, с одной стороны, минимизируют необходимость повседневного взаимодействия с принимающей средой, а с другой – могут тормозить глубокую социокультурную интеграцию.

Полученные данные подтверждают при использовании дистанционных технологий необходимость дифференцированного подхода в организации учебного процесса для иностранных студентов: для студентов не из СНГ приоритетом должна стать интенсивная языковая подготовка, сфокусированная на развитии аудитивных и разговорных навыков для преодоления первичного коммуникативного барьера. Для студентов из стран СНГ, уже преодолевших базовый уровень, необходимы курсы академического письма и научной речи, направленные на формирование CALP и успешное освоение основной образовательной программы. Для всех категорий студентов целесообразно создание смешанных проектных групп и внеаудиторных мероприятий, способствующих разрушению коммуникативных барьеров между иностранными и российскими. Исследование, опирающееся на теорию языковой личности и модель BICS/CALP, демонстрирует, что

11. С какими основными трудностями Вы сталкиваетесь в использовании русского языка? (можно выбрать несколько)

67 ответов

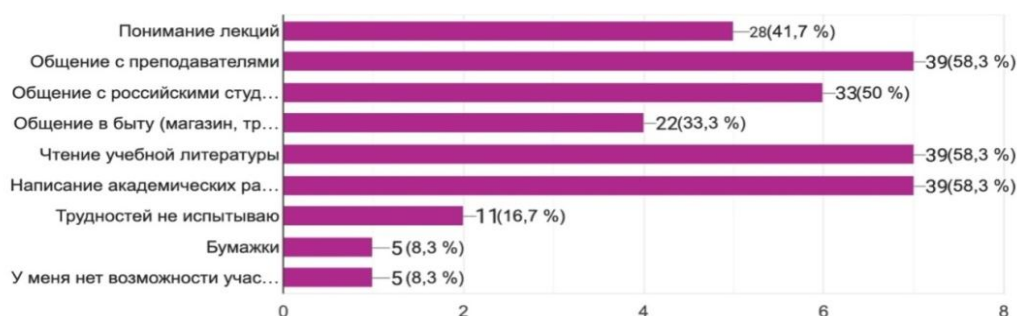


Рис. 3. Трудности для иностранных студентов при использовании русского языка

Fig. 3. Difficulties for international students in using the Russian language

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

эффективная интеграция иностранных студентов требует не просто обучения русскому языку, а целенаправленного формирования многоуровневой языковой личности, способной впоследствии к полноценной академической и профессиональной деятельности в новой лингвокультурной среде. Переход на дистанционное обучение оказал двойственное, поляризующее воздействие на процесс языковой адаптации, которое усугубило существовавшее неравенство в подготовке. С одной стороны, подобный переход для большинства студентов, особенно с уровнем A1–A2, дистанционный формат первоначально усугубил барьер (для 60 % респондентов). Ключевыми негативными факторами стали отсутствие живого общения, проблемы со связью и качеством звука. С другой стороны, переход на дистанционное обучение выступил инструментом (для 40 % респондентов): студенты с уровнем A2 и выше чаще оценили преимущества формата. Для них такие функции, как запись лекций, возможность использовать электронные словари и пересматривать материал, стали вспомога-

тельными средствами, дающими контроль над учебным процессом.

Проанализировав блок «Языковая интеграция», мы можем сделать следующие выводы:

- подтверждена гипотеза об эффекте поляризации: дистанционный формат не является нейтральным. Для студентов с низким уровнем языка (A1–A2) он выступает как барьер, усиливая психологическую нагрузку и ограничивая возможности для спонтанной речевой практики. Для студентов со средним уровнем (A2 и выше) он трансформируется во вспомогательный инструмент, предоставляя им контроль над учебным процессом и средства для самостоятельного преодоления трудностей;

- необходимость дифференцированного подхода: полученные результаты указывают на настоятельную необходимость дифференциации методик преподавания и организации образовательного процесса для студентов с разным уровнем языковой подготовки и из разных лингвокультурных сред.

3. Анализ блока анкеты «Культурная и социальная интеграция иностранных студентов в дистанционном формате».

Проведенный анализ данных третьего блока анкеты, посвященного культурной и социальной интеграции, выявляет трансформацию традиционных механизмов адаптации иностранных студентов в условиях дистанционного обучения. Результаты демонстрируют парадоксальную динамику: несмотря на серьезные ограничения, цифровая среда порождает новые, компенсаторные каналы социокультурного взаимодействия.

Во-первых, трансформацию каналов интеграции можно назвать от спонтанной к целенаправленной. Основными каналами знакомства с русской культурой для более чем 80 % иностранных студентов стали опосредованное общение с одногруппниками (преимущественно через социальные сети и мессенджеры) и целенаправленные культурные онлайн-мероприятия, организуемые университетом (виртуальные экскурсии, праздники, тематические встречи).

Данный факт свидетельствует о фундаментальном сдвиге: в дистанционном формате спонтанная, бытовая интеграция замещается структурированной, виртуальной. Если в офлайн-среде погружение происходит через повседневный опыт (посещение кафе, пользование транспортом, визиты в больницу, неформальные беседы), то онлайн-среда требует от университета активной, организующей роли по созданию замещающих культурных продуктов.

Ключевым барьером обучения русскому языку становится дефицит неформального культурного погружения. Абсолютное большинство респондентов (90 %) из стран Северной и Южной Африки (Алжир, Тунис, Египет, Ботсвана) и Китая в качестве главного недостатка дистанционного формата указали на «отсутствие повседневного, неформального погружения в культурную среду». Этот вывод высоко значим, так как именно бытовой опыт (языковая практика в магазинах, наблюдение за поведением в транспорте, освоение невербальных кодов общения) яв-

ляется ключевым для глубокой, неформальной социокультурной адаптации. Дистанционный формат, физически удаляя студента от среды, лишает его этого важнейшего ресурса, создавая риск формирования «теоретического», а не практического понимания культуры.

Тезис об «отсутствии повседневного, неформального погружения в культурную среду» базируется на нескольких ключевых областях исследований в лингвистике, психологии и социолингвистике, которые раскрывали в своих исследованиях как отечественные, так и зарубежные ученые, и которые мы приведем в качестве примера ниже.

Во-первых, это положение о теории культурной аккультурации: усвоение языка тесно связано с процессом аккультурации, то есть адаптации к новой культуре. Неформальное культурное погружение, включающее участие в повседневных социальных взаимодействиях, знакомство с обычаями, ценностями и нормами поведения, является важным компонентом аккультурации. И здесь учащиеся могут овладеть изучаемым языком в той степени, в какой они адаптируются к культуре изучаемой языковой группы. Именно об таком подходе говорят в своих работах Й. Шуман и Х.Д. Браун [17; 18]. Профессор института исследований в области образования (Онтарио) д-р Б.Н. Пирси утверждает, что отсутствие такого погружения существенно замедляет процесс усвоения языка и ограничивает способность студентов понимать и использовать язык в аутентичных ситуациях [19].

Кроме этого, важным фактором, который объясняет недостаточное погружение иностранных студентов в обучение, выступает социокультурная теория Льва Семеновича Выготского. Выготский утверждал, что обучение происходит в социальном контексте, и что знания конструируются через взаимодействие с другими людьми и культурными артефактами [20]. Неформальное общение на русском языке, наблюдение за поведением носителей языка, знакомство с русской литературой, музыкой и фильмами создают «зону

ближайшего развития», в которой студенты могут продвигаться в своем обучении с помощью более компетентных членов сообщества. Дистанционное обучение, особенно без включения элементов, имитирующих культурную среду, ограничивает создание такой зоны.

Еще один важный момент при обучении иностранному языку раскрывает британский методист Майкл Байрам. Здесь речь идет о термине «культурная компетенция». Эффективное владение языком предполагает не только знание грамматических правил и словарного запаса, но и понимание культурных коннотаций, идиом, юмора и других культурно-специфических элементов языка [21]. Неформальное культурное погружение предоставляет студентам возможность развивать культурную компетенцию через непосредственное взаимодействие с культурными реалиями. В отсутствие такого погружения обучение языку остается поверхностным и не позволяет студентам эффективно общаться с носителями языка в реальных ситуациях. Такая ситуация зачастую складывается, если процесс обучения русскому языку происходит не в России или не с носителями русского языка. Именно с такими проблемами, озвученными в своем научном труде Ли Яцзюнь, Е.А. Адельберг и Чжан Шуфань, сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного, к примеру, из Китая, в попытке разработки эффективного занятия по практическому русскому языку [22].

Мотивация и аффективные факторы: культурное погружение повышает мотивацию к изучению языка, так как студенты начинают видеть язык не просто как набор правил, а как средство общения и понимания другой культуры. Отсутствие культурного контекста может привести к снижению мотивации, тревожности и чувства изоляции, что негативно сказывается на процессе обучения. И тогда преподавателю приходится находить способы повышения мотивации у студентов: а) выработка игровых механик для урока, о которых писали в своем исследовании Е.М. Милосердова и Е.А. Морозов

[23]; б) создание диалоговых тренажеров для обучения русскому, идею которых описал в своем труде Е.С. Овсий [24]; в) разработка заданий для самостоятельного обучения, способствующих «развитию информационно-аналитических умений у обучающихся», создание индивидуальной траектории обучения, отмеченные М.Н. Евстигнеевым и И.А. Евстигнеевой [25]. При этом всегда необходимо учитывать, что культурные различия между странами происхождения студентов (Алжир, Тунис, Египет, Ботсвана, Китай) и Россией могут усиливать эффект дефицита культурного погружения и требуют индивидуального подхода к разработке дистанционных курсов.

Парадоксальный эффект, который был отмечен при анализе этого блока анкеты, – снижение психологического барьера в цифровой коммуникации. Ценным представляется наблюдение, отмеченное российскими студентами. Они констатировали, что дистанционный формат парадоксальным образом упростил первоначальное установление контактов с иностранными однокурсниками. Социальные сети и мессенджеры выступили в роли «буферной зоны», снижающей психологический барьер и напряжение первого контакта по сравнению с прямым офлайн-взаимодействием. Это указывает на то, что цифровые инструменты могут быть эффективны для преодоления начальной социальной тревожности и формирования первичных связей в мультикультурной студенческой группе.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о двойственной роли дистанционного формата в процессе социокультурной интеграции.

С одной стороны, он создает структурный дефицит, жестко ограничивая возможности для спонтанной бытовой и неформальной адаптации, что является критическим препятствием для формирования полноценного культурного опыта. С другой стороны, дистанционный формат активизирует компенсаторные механизмы. Целенаправленные онлайн-мероприятия университета и нефор-

мальные цифровые коммуникации частично восполняют образовавшийся пробел, выступая новыми каналами для культурного ознакомления и установления социальных связей.

Таким образом, эффективность социокультурной интеграции в дистанционном формате напрямую зависит от способности образовательного института не просто транслировать академический контент, но и активно конструировать виртуальную среду для межкультурного общения, осознавая ее как принципиально иную, но значимую экосистему для адаптации иностранных студентов.

4. Проведенный анализ данных четвертого блока анкеты, посвященного оценке дистанционного формата обучения, выявляет амбивалентность восприятия данного опыта

студентами. Результаты демонстрируют четкую корреляцию между эффективностью онлайн-обучения и регионом происхождения студентов, а также их личностными характеристиками, и указывают на системные проблемы в организации учебного процесса.

4.1. Дифференцированная оценка удобства формата.

Средняя оценка удобства дистанционного обучения составила 3,2 из 5, что свидетельствует о неоднозначном отношении. Наблюдается выраженная региональная дифференциация:

– наивысшие оценки дали студенты из Кыргызстана (4,2) и Туркменистана (3,7), что может быть связано с меньшими техническими и временными барьерами;

24. Что, по Вашему мнению, университет может сделать, чтобы помочь иностранным студентам лучше интегрироваться?

7 ответов

Increase russian speaking practice among stidents, language is the main problem.
Расширить возможности трудоустройства или реализации проектов в университете для студентов (особенно в магистратуре и докторантуре), чтобы они могли работать с российскими студентами или осуществлять практические проекты в России, что позволит им лучше интегрироваться
Помогите им вернуться в Россию снова и по самой низкой цене, потому что они действительно хороши во всем
Я хотел бы, чтобы университет спрашивал студентов об их трудностях в учебе, потому что у некоторых студентов возникают проблемы, и они не могут продолжать обучение.
Лучшая реклама клуба, но что касается меня, то я был очень доволен
проводить курсы русского языка
открыть офисы в университете, чтобы помогать студентам, например, офис, помогающий студентам снимать квартиры в городе, офис, в котором есть переводчики, которые могут поехать со студентами в чрезвычайных ситуациях, офис по переводу документов...и ДТ..

Рис. 4. Что, по вашему мнению, университет может сделать, чтобы помочь иностранным студентам лучше интегрироваться?

Fig. 4. What do you think the university can do to help international students integrate better?

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

25. Какие меры поддержки были бы для Вас наиболее полезны для улучшения опыта дистанционного обучения?

4 ответа

Разговаривать через социальные сети, всегда с учителем и русскими друзьями и смотреть русские фильмы и сериалы

дополнительные занятия для студентов, которые не учатся хорошо

размещение лекций

Рис. 5. Какие меры поддержки были бы для вас наиболее полезны для улучшения опыта дистанционного обучения?

Fig. 5. What support measures would be most useful for you to improve your distance learning experience?

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

26. Ваши общие пожелания или комментарии:

5 ответов

Я надеюсь провести остаток своей жизни среди моих русских друзей и моего любимого учителя

Я бы хотел снова стать студентом)

В целом, для большинства моих знакомых иностранцев опыт обучения в ЛЭТИ был очень позитивным

нет

есть хорошая эволюция

Рис. 6. Ваши общие пожелания или комментарии

Fig. 6. Your general suggestions or comments

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов онлайн-анкетирования иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Source: calculated and compiled by the authors based on the online survey results of foreign students studying at Russian universities.

– самые низкие оценки зафиксированы у студентов из Северной Африки (2,8) и Китая (3,3). Ключевыми дестабилизирующими факторами для этой группы стали разница во времени и нестабильный Интернет, которые

носят объективный и трудноустраняемый характер.

4.2. Структура преимуществ и трудностей. Студенты четко идентифицировали как сильные, так и слабые стороны дистанционного формата:

– ключевые преимущества носят прагматический и личностно-ориентированный характер:

а) возможность просматривать записи занятий (85 %) – это важнейший инструмент для компенсации языкового барьера и сложностей с восприятием информации на слух;

б) экономия времени на транспорте (75 %) и комфортная обстановка (60 %) повышают субъективное благополучие студентов:

– основные трудности носят системный и коммуникативный характер:

а) технические проблемы (нестабильный Интернет – 85 %) являются фундаментальным барьером;

б) коммуникационный дефицит (отсутствие прямого контакта – 80 %) и снижение мотивации (65 %) указывают на потерю образовательной средой своих социально-стимулирующих функций;

в) временной барьер (70 % для студентов из Африки и Китая) – объективный фактор, снижающий инклюзивность образования.

4.3. Влияние на академические результаты и запрос на поддержку.

Данные об успеваемости отражают поляризацию студентов:

– 50 % отметили снижение успеваемости, что коррелирует с указанными выше трудностями;

– 20 % (дисциплинированные студенты) отметили повышение за счет гибкости формата, что подтверждает тезис о том, что онлайн-обучение усиливает как достоинства, так и недостатки самих учащихся.

Оценка организации процесса выявила значительный потенциал для улучшения. Критика однообразия форматов и запрос на четкие инструкции и техподдержку (90 % иностранных студентов) указывают на необходимость методической и технической адаптации образовательного контента и коммуникационных каналов под нужды дистанционного формата.

В завершении хотелось бы привести несколько скриншотов ответов на необязательные вопросы, раскрывающих общие выводы

и пожелание слушателей (*орфография сохранена*):

Опыт дистанционного обучения характеризуется структурной амбивалентностью: его гибкость и прагматические преимущества нивелируются техническими и коммуникационными барьерами. Эффективность формата напрямую зависит от преодоления «цифрового неравенства» (Интернет, часовые пояса) и целенаправленного конструирования интерактивной образовательной среды, которая компенсирует недостаток спонтанных социальных и академических взаимодействий. Для повышения эффективности необходима разработка дифференцированной системы поддержки, учитывающей региональные и личностные особенности студентов.

ВЫВОДЫ

Таким образом, интеграция иностранных студентов в российское языковое и культурное пространство представляет собой не вспомогательную, а стратегически важную задачу. Это взаимовыгодный процесс, способствующий личностной и академической реализации самих студентов и одновременно вносящий весомый вклад в социально-экономическое, культурное и образовательное развитие России. Инвестиции в создание эффективной системы интеграции являются инвестициями в укрепление международных позиций страны, развитие ее человеческого капитала и формирование открытого, толерантного и процветающего общества.

Общие выводы и рекомендации, которые мы можем сделать после проведения анкетирования и анализа ответов (синтез анализа). На основе систематизации данных анкетирования можно выделить следующие *преимущества* интеграции через дистанционный формат:

– гибкость и доступность: возможность асинхронного обучения (записи занятий) позволяет студентам с разным уровнем языковой подготовки и в разных часовых поясах осваивать материал в комфортном темпе;

– цифровизация ресурсов: формируется цифровой след курсов (лекции, презентации, глоссарии), который служит мощным инструментом для повторения и преодоления языковых трудностей;

– снижение первоначального барьера: неформальные цифровые каналы коммуникации (чаты, соцсети) облегчают первичное установление контактов между иностранными и российскими студентами.

Конкретные механизмы реализации интеграции, предлагаемые на основе выявленных проблем и предпочтений респондентов:

Для языковой интеграции:

– внедрение гибридных языковых клубов: онлайн-встречи с российскими студентами-волонтерами на актуальные темы (кино, музыка, спорт) с предварительной подготовкой лексики;

– создание асинхронных фонетических курсов: интерактивные тренажеры по постановке звуков, аудирование с субтитрами, доступные студенту в любое время.

Для культурной интеграции:

– организация виртуальных активностей «Погружение в Россию»: серия обязательных интерактивных онлайн-мероприятий к началу учебного года: виртуальные туры по городу, квизы по истории и культуре, мастер-классы по русской кухне с отправкой наборов продуктов;

– создание системы интернет-наставничества (buddy system): закрепление за каждым иностранным студентом российского студента старших курсов для консультаций

через мессенджеры не только по учебе, но и по бытовым и культурным вопросам.

Для образовательного процесса:

– разработка адаптивных образовательных траекторий: предоставление иностранным студентам выбора: присутствовать на лекции синхронно или изучить ее запись позже с обязательным выполнением небольшого задания для проверки понимания;

– техническая и методическая поддержка: создание единого портала с инструкциями на нескольких языках, работа круглосуточной технической поддержки, учитывающей разные часовые пояса;

– повышение цифровой грамотности ППС: проведение тренингов для преподавателей по использованию интерактивных методов (опросы, breakout rooms в Zoom, геймификация) для повышения вовлеченности иностранных студентов.

Таким образом, дистанционное обучение не должно рассматриваться как суррогат очного образования, а как мощный дополнительный инструмент интеграции. Его эффективность зависит от целенаправленной и системной цифровизации не только учебного контента, но и всех элементов социокультурной и языковой адаптации иностранных студентов. Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки эффективных образовательных программ, направленных на облегчение адаптации иностранных студентов к новой языковой и культурной среде, повышение качества их образования и укрепление международного сотрудничества в сфере образования.

Список источников

1. Демидова Т.А., Новикова А.В., Шерина Е.А. Анализ восприятия иностранными обучающимися резкой смены образовательного формата // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 132-147. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>, <https://elibrary.ru/dmczty>
2. Savinova E.S., Masterskikh S.V. Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities // Наукосфера. 2023. № 1-1. Р. 171-174. <https://elibrary.ru/gfmqpn>
3. Abaeva E.A. Sociocultural adaptation of foreign students in Russian universities // Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации. 2019. № 18. Р. 96-99. <https://elibrary.ru/rlxycz>
4. Statkevich E.A. Work organization on the socio-cultural adaptation of foreign students at a technical university // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методи-

- ческий аспект: сб. науч. ст. по материалам 16 Междунар. науч.-практ. конф. Йошкар-Ола, 2025. Р. 611-616. <https://elibrary.ru/pbhllg>
5. Деева Н.В. Культурная адаптация иностранных обучающихся в профессиональной образовательной организации: преодоление культурного шока // Образование. Карьера. Общество. 2024. № 4 (83). С. 6-8. <https://elibrary.ru/dxroet>
 6. Bakhmutskaia Yu.A., Kosacheva T.A., Kryukova O.A. Experience of using distance learning technologies in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 2 (62). Р. 87-94. <https://elibrary.ru/qjamnd>
 7. Suvorova S.L. The implementation of distance technologies of learning a foreign language as a condition of innovation of the educational strategies of a university // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences. 2021. Vol. 13. № 3. Р. 90-98. <https://doi.org/10.14529/ped210308>, <https://elibrary.ru/pzqzoz>
 8. Karaseva E.V. Online technologies and electronic educational resources in engineering education // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 3. Р. 83-91. <https://elibrary.ru/kkuasi>
 9. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования // Русский язык за рубежом. 2023. № 4 (299). С. 4-9. <https://doi.org/10.37632/PI.2023.299.4.001>, <https://elibrary.ru/cujwbj>
 10. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом. 2020. № 5 (282). С. 4-9. <https://doi.org/10.37632/pi.2020.282.5.001>, <https://elibrary.ru/eenww>
 11. Фейзер Ж.И., Дьякова Т.А. Этапы развития цифровой лингводидактики русского языка как иностранного // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 196-211. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211>, <https://elibrary.ru/ztmwvk>
 12. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 300-317. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>, <https://elibrary.ru/sohskz>
 13. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту // Язык и культура. 2024. № 65. С. 242-261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>, <https://elibrary.ru/plzyov>
 14. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 2. С. 51-71. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71>, <https://elibrary.ru/weagvq>
 15. Sharadgah T.A., Sa'di R.A. A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015–2021): What are the current effects? // Journal of Information Technology Education: Research. 2022. Vol. 21. Р. 337-377. <https://doi.org/10.28945/4999>, <https://elibrary.ru/ikxool>
 16. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. Educational AI chatbots for content and language integrated learning // Applied Sciences. 2022. Vol. 12. № 7. Р. 1-16. <https://doi.org/10.3390/app12073239>, <https://elibrary.ru/guahrj>
 17. Schumann J.H. Research on the acculturation model for second language acquisition // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 1986. Vol. 7. № 5. Р. 379-392.
 18. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. San Francisco, 2007. 410 p.
 19. Norton Peirce B. Social identity, investment, and language learning // TESOL Quarterly. 1995. Vol. 29. № 1. Р. 9-31.
 20. Vygotsky L.S., Cole M. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
 21. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, 1997. 124 p.
 22. Яцзюнь Ли, Адельберг Е.А., Шуфань Чжан. Как педагогам из Китая улучшить преподавание русского языка как иностранного: анализ различий в аудиторном обучении русскому языку в высших учебных заведениях Китая и России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки.

2025. Т. 30. № 4. С. 884-898. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-884-898>, <https://elibrary.ru/zstmrc>
23. Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 724-733. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>, <https://elibrary.ru/xjqqs>
24. Овсий Е.С. Реализация коммуникативного подхода в структуре диалоговых тренажеров по русскому языку для слушателей подготовительных факультетов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 3. С. 660-671. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>, <https://elibrary.ru/hxofrl>
25. Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 190. С. 25-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrzc>

References

1. Demidova T.A., Novikova A.V., Sherina E.A. (2025). Analysis of perception by foreign students of an abrupt change of an educational mode. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tamov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 132-147. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-132-147>, <https://elibrary.ru/dmcztz>
2. Savinova E.S., Masterskikh S.V. (2023). Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Naukosfera*, no. 1-1, pp. 171-174. <https://elibrary.ru/gfmqpn>
3. Abaeva E.A. (2019). Sociocultural adaptation of foreign students in Russian universities. *Molodezh'. Obshchestvo. Sovremennaya nauka, tekhnika i innovatsii*, no. 18, pp. 96-99. <https://elibrary.ru/rlyxyc>
4. Statkevich E.A. (2025). Work organization on the socio-cultural adaptation of foreign students at a technical university. *Sbornik nauchnykh statei po materialam 16 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Yazyki, kul'tury, etnosy. Formirovanie yazykovoi kartiny mira: filologicheskii i metodicheskii aspekty»* = *Collection of Scientific Articles on the Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference "Languages, Cultures, and Ethnic Groups. Formation of the Linguistic Worldview: Philological and Methodological Aspects"*. Ioshkar-Ola, pp. 611-616. <https://elibrary.ru/pbhllg>
5. Deeva N.V. (2024). Cultural adaptation of foreign students in a professional educational organization: overcoming cultural shock. *Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo*, no. 4 (83), pp. 6-8. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dxroet>
6. Bakhmutskaia Yu.A., Kosacheva T.A., Kryukova O.A. (2023). Experience of using distance learning technologies in foreign language classes at a non-linguistic higher education institution. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta)*, no. 2 (62), pp. 87-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qjamnd>
7. Suvorova S.L. (2021). The implementation of distance technologies of learning a foreign language as a condition of innovation of the educational strategies of a university. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, vol. 13, no. 3, pp. 90-98. <https://doi.org/10.14529/ped210308>, <https://elibrary.ru/pzqzoz>
8. Karaseva E.V. (2022). Online technologies and electronic educational resources in engineering education. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Sotsiologiya. Pedagogika. Psikhologiya*, vol. 8 (74), no. 3, pp. 83-91. <https://elibrary.ru/kkuasi>
9. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. (2023). Environment for teaching Russian as a foreign language in the settings of digital education transformation. *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 4 (299), pp. 4-9. (In Russ.) <https://doi.org/10.37632/PI.2023.299.4.001>, <https://elibrary.ru/cujwbj>
10. Dunaeva L.A., Levina G.M., Bogomolov A.N., Vasil'eva T.V. (2020). Digitalization of the Russian as a foreign language area: first results and perspectives. *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 5 (282), pp. 4-9. (In Russ.) <https://doi.org/10.37632/pi.2020.282.5.001>, <https://elibrary.ru/eennww>
11. Feizer Zh.I., D'yakova T.A. (2023). Stages of development of digital linguodidactics of Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 21, no. 2, pp. 196-211. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-196-211>, <https://elibrary.ru/ztmwvk>

12. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2024). Artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 22, no. 2, pp. 300-317. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>, <https://elibrary.ru/sohskz>
13. 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>
14. Sysoyev P.V. (2025). Personalized learning based on artificial intelligence: how ready are modern students for new educational opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 34, no. 2, pp. 51-71. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71>, <https://elibrary.ru/weagvq>
15. Sharadgah T.A., Sa'di R.A. (2022). A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015–2021): What are the current effects? *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 21, pp. 337-377. <https://doi.org/10.28945/4999>, <https://elibrary.ru/ikxool>
16. Mageira K., Pittou D., Papasalouros A., Kotis K., Zangogianni P., Daradoumis A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, vol. 12, no. 7, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3390/app12073239>, <https://elibrary.ru/guahjr>
17. Schumann J.H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, no. 5, pp. 379-392.
18. Brown H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, 410 p.
19. Norton Peirce B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, no. 1, pp. 9-31.
20. Vygotsky L.S., Cole M. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 159 p.
21. Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, 124 p.
22. Yajun Li, Adelberg E.A., Shufan Zhang (2025). How Chinese educators can enhance teaching Russian as a foreign language: an analysis of classroom instruction differences in higher education institutions of China and Russia. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 884-898. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-884-898>, <https://elibrary.ru/zstmrc>
23. Miloserdova E.M., Morozov E.A. (2024). Game-based learning as a pedagogical approach to enhance students' motivation in learning Russian as a second language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 724-733. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-724-733>, <https://elibrary.ru/xjqqs>
24. Ovsii E.S. (2025). Implementation of a communicative approach in the dialog simulators' structure in Russian for preparatory faculties' students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 3, pp. 660-671. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-3-660-671>, <https://elibrary.ru/hxofl>
25. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. (2021). Distance learning technologies in foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 190, pp. 25-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32>, <https://elibrary.ru/jrrzcn>

Информация об авторах

Милосердова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт», г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 2452-2094

РИНЦ AuthorID: 582310

<https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Lena-Zin22@yandex.ru

Information about the authors

Elena M. Miloserdova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, National Research University "Moscow Power Engineering Institute", Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 2452-2094

RSCI AuthorID: 582310

<https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Lena-Zin22@yandex.ru

Морозов Евгений Александрович, кандидат филологических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Российская Федерация.

SPIN-код: [3257-4610](#)

РИНЦ AuthorID: [713008](#)

Scopus Author ID: [57205332429](#)

<https://orcid.org/0000-0001-7453-1865>

buddenbroki@mail.ru

Для контактов:

Морозов Евгений Александрович

buddenbroki@mail.ru

Поступила в редакцию 24.08.2025

Получена после доработки 16.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Evgeniy A. Morozov, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russian Federation.

SPIN-код: [3257-4610](#)

РИНЦ AuthorID: [713008](#)

Scopus Author ID: [57205332429](#)

<https://orcid.org/0000-0001-7453-1865>

buddenbroki@mail.ru

Corresponding author:

Evgeniy A. Morozov

buddenbroki@mail.ru

Received 24.08.2025

Revised 16.11.2025

Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>



Модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов

Ирина Анатольевна Лешутина¹ , Александра Андреевна Воробьева² *

¹ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»
117485, Российская Федерация, г. Москва, ул. академика Волгина, 6

²ФГАОУ ВО «Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА)»
123242, Российская Федерация, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, 9, стр. 1

*Адрес для переписки: aleksandvorobyova@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Современный этап развития высшего образования в России характеризуется значительным увеличением числа иностранных студентов, что актуализирует задачу формирования у них коммуникативной компетенции, в частности, в таком продуктивном виде речевой деятельности, как говорение. Рассмотрена проблема поиска эффективных методических решений для развития устной речи у иностранных учащихся. В качестве перспективного инструмента предложена технология дебатов, обладающая значительным дидактическим потенциалом, но остающаяся недостаточно изученной в контексте преподавания русского языка как иностранного. В отличие от учебной дискуссии, дебаты как строго регламентированная форма коммуникации не получили системного методического описания применительно к иноязычной аудитории. Модель призвана разрешить противоречие между острой потребностью в развитии навыков спонтанной речи и отсутствием системных подходов, обеспечивающих переход от репродуктивных умений к продуктивным в условиях профессионально-ориентированной коммуникации. В основу модели положены принципы коммуникативно-деятельностного подхода, а ее структура включает целевой, методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки. Теоретическая значимость работы заключается в развитии частной методики преподавания русского языка как иностранного, а практическая – в предложении конкретного инструмента для формирования коммуникативной компетенции на среднем и продвинутом этапах обучения. Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование методической модели обучения устной русской речи иностранных студентов с применением технологии дебатов.

Материалы и методы исследования включают комплексный анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков в целом и РКИ в частности, системный подход к проектированию учебного процесса, а также методы моделирования и теоретического обоснования педагогической технологии.

Результаты исследования. Предложена четырехкомпонентная модель обучения, включающая целевой, методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный блоки. Модель основана на интеграции личностно-деятельностного подхода с технологией дебатов и предусматривает поэтапное формирование умений устной речи в условиях смоделированных профессиональных коммуникативных ситуаций. Разработана

система критериев оценки результатов обучения, учитывающая содержательные, дискурсивные и языковые аспекты устной речи.

Выводы. Теоретическая значимость исследования заключается в развитии методики преподавания РКИ через обоснование интеграции технологии дебатов в процесс формирования коммуникативной компетенции. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией разработанной модели для разных профилей подготовки учащихся с учетом особенностей их специализации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, РКИ, дебаты в РКИ, устная речь, технология дебатов, методическая модель

Финансирование. Отсутствует.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Лешутина И.А., Воробьева А.А. Модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1369-1383.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>

A model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology

Irina A. Leshutina¹ , Aleksandra A. Vorobeveva² 

¹Pushkin State Russian Language Institute

6 Akademika Volgina St., Moscow, 117485, Russian Federation

²Kutafin Moscow State Law University

9/1, Sadovaya-Kudrinskaya St., Moscow, 123242, Russian Federation

*Corresponding author: aleksandvorobyova@yandex.ru

Abstract

Importance. The current stage of higher education development in Russia is characterized by a significant increase in the number of international students, which highlights the task of developing their communicative competence, particularly in productive speech activities like speaking. This article addresses the problem of finding effective methodological solutions for developing oral speech skills among foreign learners. The technology of debates is proposed as a promising tool with significant didactic potential, yet it remains under-researched in the context of teaching Russian as a foreign language. Unlike classroom discussions, debates, as a strictly regulated form of communication, lack systematic methodological description for use with a foreign-language audience. The study aims to develop and theoretically substantiate a methodical model for teaching oral Russian speech to international students using debate technology. The model is designed to resolve the contradiction between the acute need for developing spontaneous speech skills and the lack of systemic approaches that facilitate the transition from reproductive to productive skills in the context of professionally-oriented communication. The model is based on the principles of the communicative-activity approach, and its structure comprises target, methodological, content-procedural, and assessment-result blocks. The purpose of the research is to develop and theoretic-

cally substantiate a methodological model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology.

Materials and Methods. The research materials and methods comprise a comprehensive analysis of scientific literature on foreign language teaching methodology in general and Russian as a foreign language (RFL) in particular, a systems approach to designing the educational process, as well as methods of modeling and theoretical substantiation of the pedagogical technology.

Results and Discussion. A four-component teaching model has been proposed, comprising target, methodological, content-procedural, and assessment-result blocks. The model is based on the integration of the person-activity approach with the debate technology and provides for the gradual development of oral speech skills in simulated professional communicative situations. A system of criteria for assessing learning outcomes has been developed, which takes into account content-related, discursive, and linguistic aspects of oral speech.

Conclusion. The theoretical significance of the study lies in the development of the methodology for teaching Russian as a foreign language (RFL) by substantiating the integration of debate technology into the process of forming communicative competence. The prospects for further research are associated with the adaptation of the developed model for different student training profiles, taking into account the specifics of their specialization.

Keywords: Russian as a foreign language, RFL, debates in RFL, oral speech, debate technology, methodical model

Funding. None.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Leshutina, I.A., & Vorobeveva, A.A. (2025). A model for teaching oral Russian to foreign students using debate technology. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1369-1383. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1369-1383>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный этап развития высшего образования в России характеризуется ростом контингента иностранных студентов¹. В этих условиях формирование коммуникативной компетенции на русском языке, особенно в таком продуктивном виде речевой деятельности, как говорение, является центральной задачей в курсе обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Проблема заключается в необходимости поиска эффективных методических решений для развития устной речи у иностранных студентов.

Из анализа исследований в области методики (И.Л. Бим [1; 2], А.А. Миролюбов [3],

А.Н. Щукин [4; 5]), обучение иностранному языку представляет собой целостную систему, где все компоненты, а именно подход, цель, содержание, методы, приемы и средства, находятся в тесной взаимосвязи. В рамках данной системы любая педагогическая технология функционирует как подсистема, обладающая собственной структурой и моделью. Следовательно, ее интеграция в учебный процесс требует системного подхода, предусматривающего учет всей совокупности структурных элементов данной технологии.

Такой взгляд находит развитие в работах таких современных исследователей, как А.А. Дудин [6], Д.В. Кретов [7], Ю.И. Семич [8], Ю.В. Токмакова [9], которые обосновывают необходимость разработки частных методических моделей, призванных целенаправленно формировать компоненты коммуникативной компетенции, в том числе с учетом профессиональной ориентации обучения.

¹ Минобрнауки России разрабатывает механизмы по увеличению численности иностранных студентов в России / Министерство науки и высшего образования РФ. 03.06.2024. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/84114/> (дата обращения: 16.06.2025).

В рамках реализации коммуникативно-деятельностного подхода и создания частных методических моделей особую актуальность приобретает выбор конкретных педагогических технологий, адекватных поставленным задачам формирования коммуникативной компетенции. Перспективной в этом контексте представляется технология дебатов.

Несмотря на то, что анализ научной литературы подтверждает успешность применения дебатов в средней и высшей школе (Е.Г. Калинин [10; 11], Н.Ю. Нежурина [12], Е.Е. Орешина [13], Н.В. Самохина [14], Л.А. Турик [15], Abid el Majidi et al. [16; 17], Y.H. Jang [18], F. Liu et al. [19], G. Rybold [20], T. Sbardella [21], A. Snider [22; 23]), в области преподавания РКИ они остаются недостаточно изученными. В отличие от широко описанной учебной дискуссии в работах Л.П. Клобуковой [24; 25], Е.Д. Кучиной [26], Е.Н. Пучко [27] и ряда других исследователей, дебаты как строго регламентированная форма учебной коммуникации и технология обучения иностранных учащихся устной речи системно не исследованы. Существующие работы рассматривают дебаты преимущественно как факультативный прием в контексте обучения родному языку или другим дисциплинам, что обуславливает пробел в методике системного применения дебатов для обучения русской устной научной речи в иноязычной аудитории. Вместе с тем дидактический потенциал данной технологии, доказанный в упомянутых исследованиях, делает ее перспективной для решения указанной задачи.

Актуальной методической проблемой в обучении иностранных студентов русскому языку, завершивших подготовительный факультет, является преодоление разрыва между владением языком на базовом уровне (A1-B1) и требованиями к участию в профессионально-ориентированной учебной дискуссии (B2-C1). Существующие практики сопроводительного обучения, как правило, не обеспечивают перехода от репродуктивных видов речевой деятельности к продуктивным, поскольку не создают условий для аутентичной

коммуникации в контексте будущей специальности.

Технология дебатов представляется высокоэффективным инструментом, способным преодолеть указанный дисбаланс. Ее ключевое преимущество заключается в мощном мотивационном потенциале, который возникает благодаря возможности тематической адаптации содержания дебатов к конкретному профилю обучения, что обеспечивает личностную вовлеченность и значимость учебной коммуникации.

Таким образом, возникает противоречие между особой потребностью в развитии устной речи у иностранных студентов и отсутствием методической модели, системно реализующей технологию дебатов для обучения русской устной речи в контексте обучения РКИ. Настоящее исследование призвано разрешить данное противоречие, что и определяет его актуальность. Цель исследования – разработать и теоретически обосновать модель обучения иностранных студентов устной русской речи с применением технологии дебатов в курсе русского языка как иностранного.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретическую основу исследования составили труды в области методики преподавания иностранных языков, русского языка как иностранного, а именно работы по системе обучения, подходам и принципам, приемам и методам, заложившие основы для понимания системной организации учебного процесса и определившие методологические ориентиры исследования. Значительный интерес для проектирования собственной модели представили современные разработки отечественных и зарубежных исследователей в области методических моделей и систем формирования коммуникативной компетенции, а также работы, раскрывающие дидактический потенциал и методические аспекты применения дебатов в образовательном процессе. Кроме того, были учтены исследования по формированию речевой компетенции в профессиональной сфере, позволившие

адаптировать модель к особенностям подготовки студентов.

Основным методом исследования выступил теоретический анализ научной литературы, включающий сравнительно-сопоставительный анализ существующих методических подходов, систематизацию и обобщение полученных данных, а также метод моделирования при проектировании структуры обучения.

В качестве дополнительных методов были использованы концептуальный анализ при выявлении ключевых положений для построения модели, классификация методов и приемов обучения устной речи, проектирование этапов реализации модели с учетом принципов преемственности и последовательности.

Разработанная модель обучения основана на интеграции коммуникативно-деятельностного подхода с технологией дебатов, что обеспечивает ее теоретическую обоснованность и практическую значимость для решения задач формирования устной речи у иностранных студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Многообразие определений системы обучения в методической литературе, расставляющих акценты на различных ее компонентах, в целом находит свое выражение в трудах А.Н. Щукина и И.Л. Бим. Так, А.Н. Щукин относит систему обучения к базисным категориям методики и трактует ее как «совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения» [4, с. 71]. И.Л. Бим, в свою очередь, определяет систему обучения как взаимодействие двух подсистем: учебного предмета «иностранный язык» и методики как науки [2, с. 27-28]. Исследователь акцентирует внимание на том, что при этом система развивается под влиянием внешней среды, условий реальной жизни, отраженных в требованиях социального заказа, предпола-

гающего формирование коммуникативно компетентного специалиста.

Реализация данного заказа требует от системы обучения применения адекватных методических инструментов. Дебаты, синтезируя структурный подход А.Н. Щукина и идею И.Л. Бим о развитии системы под влиянием внешней среды, представляют собой технологию, непосредственно направленную на выполнение данного запроса. Дебаты, будучи строго структурированной и регламентированной формой коммуникации, способны создать благоприятное психологическое пространство для студентов. Четкие правила, распределение ролей и предсказуемость хода дискуссии снижают тревожность, легитимизируют высказывание собственной позиции, поскольку она предписана ролью, и переводят фокус с боязни ошибки на содержательную аргументацию [15, с. 15-17]. Таким образом, предлагаемая система направлена на то, чтобы помочь студентам преодолеть коммуникативные барьеры и сформировать устойчивые навыки в продуктивном виде речевой деятельности – говорении.

В основу разработанной методической модели была положена четырехкомпонентная структура, нашедшая отражение в трудах А.А. Дудина [6 с. 31], Д.В. Кретьева [7, с. 1219], Ю.И. Семич [8, с. 63] и Ю.В. Токмаковой [9], и включающая целевой, методологический, содержательно-организационный и результативно-оценочный блоки. Рассмотрим их подробнее.

Целевой компонент определяет конечные цели обучения, которые формируются с учетом актуальных требований к подготовке студентов и направлены на развитие у них конкретных практических умений. Внедрение педагогической технологии дебатов в процесс обучения русскому языку как иностранному для студентов, завершивших подготовительный факультет, обусловлено комплексом методологических, профессиональных и социальных предпосылок. Ключевой предпосылкой выступают требования к иностранным выпускникам бакалавриата, которые должны овладеть русским языком на

уровне В2 (Второй сертификационный уровень – ТРКИ-II).

Выпускники подготовительного факультета, как правило, демонстрируют умения в четырех основных видах речевой деятельности – аудировании, чтении, письме и говорении – на уровне В1 (Первый сертификационный уровень – ТРКИ-I). Переход от данного уровня к В2 является крайне сложным, поскольку требует качественного скачка в развитии продуктивных умений, в том числе в устной речи. В говорении студенты сталкиваются с такими проблемами, как недостаточная беглость речи, трудности с построением сложных высказываний и отсутствие стратегий ведения профессиональной дискуссии. В связи с этим существует объективная педагогическая необходимость во внедрении технологий, которые целенаправленно моделируют ситуации профессионального общения. Практическая цель применения технологии дебатов заключается в создании мотивирующей и безопасной языковой среды, которая приближена к будущей профессиональной деятельности студентов.

Методологический компонент составляет основу модели и представляет собой систему научных подходов и принципов, задающих общее направление и конкретные шаги процесса обучения.

Под подходом к обучению понимается точка зрения на сущность учебного предмета. Ключевой подход нашей методической модели – личностно-деятельностный (или коммуникативно-деятельностный). Его теоретические основы были заложены в трудах отечественных психологов (Л.С. Выготский [28], А.Н. Леонтьев [29], А.А. Леонтьев [30], С.Л. Рубинштейн [31], П.Я. Гальперин [32], И.А. Зимняя [33; 34], Н.Ф. Талызина [35; 36]). В рамках данного подхода процесс овладения иностранным языком перестает рассматриваться как стихийный и трактуется как целенаправленная деятельность, обладающая четкой структурой и последовательностью этапов. В контексте обучения РКИ указанный подход получил развитие в работах Е.И. Пассова [37], который трансформиро-

вовал его в коммуникативно-деятельностный, что позволило интегрировать деятельностные принципы с задачами формирования коммуникативной компетенции.

Личностно-деятельностный подход характеризуется тремя ключевыми особенностями, две из которых отражены в его названии. Первая особенность детерминирована личностным компонентом и заключается в том, что центральным элементом образовательного процесса провозглашается учащийся как субъект учебной деятельности. Данный постулат предполагает, что все методические решения – от отбора содержания учебного материала и выбора форм его организации до конструирования системы упражнений – принимаются с обязательной опорой на индивидуальные характеристики обучаемого [33, с. 36]. К последним относятся его познавательные потребности, внутренние мотивы, когнитивные способности, уровень интеллектуального развития и общая активность. Практическая реализация данного принципа осуществляется посредством тщательного отбора и организации содержания обучения, проектирования системы заданий и упражнений, выстраивания особого характера педагогического общения и т. д.

Вторая особенность личностно-деятельностного подхода заключается в его деятельностном характере, имеющем обоснование в теории деятельности. Применительно к методике преподавания РКИ данный подход раскрывается через два аспекта. Во-первых, процесс обучения интерпретируется как организация и управление учебной деятельностью субъекта, направленной на овладение им иноязычной речевой деятельностью средствами изучаемого языка. Таким образом, акцент смещается с изучения языка как системного набора правил на овладение им как инструментом для осуществления полноценной коммуникации. Методически грамотная организация процесса, следовательно, представляет собой управление этой сложной, двухуровневой деятельностью. Личностно-деятельностный подход провозглашает непосредственным объектом изучения саму рече-

вую деятельность в ее основных видах (аудировании, говорении, чтении и письме). Во-вторых, подход предполагает, что обучение любому предмету заключается в подготовке обучающегося к осуществлению конкретной деятельности в будущем. Это достигается через организацию его целенаправленной учебной деятельности в настоящем, что означает ориентацию всего учебного процесса на будущую профессиональную или иную практику студента.

Третья особенность личностно-деятельностного подхода заключается в трансформации традиционной модели педагогического взаимодействия. Вместо иерархической схемы «субъект-объект», где преподаватель является единственным активным субъектом, транслирующим знания, а студент – пассивным объектом обучения, данный подход утверждает принципиально иную парадигму. Ее основу составляют субъект-субъектные отношения между преподавателем и учащимся. В рамках таких отношений преподаватель организует и направляет совместную деятельность, выступая в роли более опытного партнера. Он моделирует проблемные ситуации и коммуникативные условия, в которых это сотрудничество естественным образом возникает и развивается. Учащиеся становятся активными, сознательными и равноправными соучастниками образовательного процесса.

Исходя из этого, педагогическая технология дебатов согласуется с личностно-деятельностным подходом, ведь студенты решают поставленную задачу в процессе самостоятельного исследования, критического осмысления материала и публичного представления своей позиции. Именно в дебатах модель «субъект-субъектного» взаимодействия находит свою полную реализацию: преподаватель выступает модератором и фасилитатором, создающим содержательные рамки и обеспечивающим рефлексивную обратную связь, в то время как студенты становятся подлинными субъектами учебной деятельности. Они берут на себя ответственность за построение аргументации, ведение

дискуссии и отстаивание своей точки зрения, что превращает их из пассивных слушателей в активных соавторов образовательного процесса.

Компонентом методологического блока являются также принципы обучения, а именно исходные положения, «которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим» [5, с. 149]. Для нашей методической модели ключевыми являются четыре. Рассмотрим их подробнее.

1. *Принцип коммуникативности* является системообразующим для разрабатываемой модели, поскольку сама технология дебатов представляет собой целостный акт общения, в котором язык усваивается не как система правил, а как средство решения реальной коммуникативной задачи – убеждения оппонента и аудитории. В контексте обучения студентов данный принцип реализуется через создание аутентичной речевой ситуации, требующей спонтанного и мотивированного использования языка. Так, студенты вынуждены не только воспроизводить заученные фразы, но и гибко применять речевые клише, реагировать на непредсказуемые аргументы, что характерно для языка профессионального общения [38, с. 7-8], выстраивать логические связи и адаптировать свою речь в режиме реального времени для достижения цели.

2. *Принцип активности* означает, что эффективное обучение возможно только тогда, когда студент выступает в качестве активного субъекта учебной деятельности, сознательно и целенаправленно участвующего в процессе познания, а не является пассивным объектом педагогического воздействия. Данный принцип является центральным для методической модели, так как она по своей сути является активной формой обучения. Дебаты позволяют вызвать у учащегося естественную потребность в высказывании, что делает его главным действующим лицом на занятии. Также на этапе рефлексии студенты не просто получают оценку от преподавателя, а сами участвуют в анализе выступлений,

что развивает их критическое мышление и ответственность за собственный прогресс.

3. *Принцип учета индивидуальных особенностей учащихся* требует внимания к личностным характеристикам обучаемых в процессе обучения. В методической модели обучения устной русской речи с применением технологии дебатов это реализуется через адаптацию формата и темы дебатов, а также организацию системы упражнений и заданий с учетом индивидуальных возможностей студентов, сформированных под влиянием культуры, опыта, возраста и уровня владения языком.

4. *Принцип профессиональной направленности обучения* предполагает учет специфики будущей профессиональной коммуникации. В модели дебатов данный принцип реализуется через моделирование ситуаций, максимально приближенных к профессиональной деятельности студента. Так, темы для дискуссий в группе юристов, к примеру, формулируются как спорные правовые случаи или вопросы, требующие аргументации и защиты позиции: «Эвтаназия должна быть легализована», «Цифровые права важнее права на частную жизнь», «Смертная казнь – недопустимая мера наказания». Это требует от студентов не только использования специальной лексики на русском языке, но и освоения ключевых речевых стратегий: построения логической аргументации, цитирования источников, опровержения доводов оппонента и формулирования выводов. Дебаты становятся не просто упражнением на развитие умений устной речи, а полигоном для формирования профессиональных коммуникативных навыков на русском языке.

Содержательно-организационный компонент объединяет в себе отобранный учебный материал, методы, формы организации занятий, а также необходимые средства и условия для реализации модели. Организационно-содержательный компонент методической модели обучения устной русской речи студентов с применением технологии дебатов представляет собой структурное единство содержания, методов обучения, этапов

работы и форм организации учебного процесса.

Содержание формируется на основе принципов целесообразности, достаточности и доступности учебного материала, что обеспечивает его соответствие поставленным целям обучения и возможностям студентов. Он включает три взаимосвязанных аспекта: лингвистический, психологический, методический.

Лингвистический аспект предполагает отбор лексического и грамматического минимума, а также речевых клише. Психологический аспект направлен на развитие механизмов видов речевой деятельности через систему упражнений и заданий, адаптированных к уровню языковой подготовки учащихся. Методический аспект определяет выбор методов и приемов формирования языковых навыков и развития речевых умений с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечивая поэтапное освоение материала и его эффективное закрепление.

Из всего арсенала методов основным избирается коммуникативный метод, который занимает доминирующее положение в современной лингводидактике. Его сущность заключается в обеспечении иноязычной речевой направленности всего учебного процесса, что позволяет студентам осваивать язык не как систему абстрактных правил, а как инструмент для реального общения. Ключевым механизмом метода выступает организация иноязычного взаимодействия между участниками образовательного процесса. В рамках предлагаемой модели такое взаимодействие реализуется, прежде всего, в устной форме (в ходе живой дискуссии, обсуждения спорных тезисов и аргументации позиции), а также дополняется письменной практикой на этапе подготовки: анализ источников, составление тезисов и сценариев выступлений.

Предлагаемая модель реализуется в два основных этапа – подготовительный и заключительный – с использованием аудиторной и внеаудиторной форм работы. На подготовительном этапе под руководством пре-

подавателя происходит развитие комплекса речевых умений, обеспечивающих эффективное участие в дебатах. Это реализуется через упражнения и задания с элементами дебатов, развивающие психофизиологические механизмы устной речи. В фокусе исследования – говорение и аудирование, однако, при этом важная роль чтения и письма не подвергается сомнению. Формируемые умения включают: аргументацию с опорой на авторитетные источники и статистику, использование логических средств связи, постановку уточняющих вопросов, а также вербальное выражение согласия/несогласия и вежливой контраргументации, просьбу переформулировать или уточнить высказывание. Параллельно происходит ознакомление студентов с процедурными аспектами дебатов.

Пример задания с элементами дебатов может быть построен вокруг обсуждения спорного тезиса, такого как: «Работа в офисе эффективнее удаленной работы» или «Искусственный интеллект сделает ненужным изучение иностранных языков». В рамках задания мини-группа студентов совместно формулирует аргументы, выражая коллективное несогласие с предложенным утверждением. Ключевым условием является разработка двух типов аргументов: один должен опираться на объективную логику или факты, а другой – на личный опыт, что стимулирует участников к объединению различных точек зрения и выработке общей позиции. Такой формат позволяет не только формировать языковые навыки, но и активно развивать критическое мышление и умение вести конструктивный диалог в команде.

Заключительный этап нацелен на автономное применение студентами приобретенных умений в условиях, приближенных к реальной дискуссии, в ходе финального мероприятия – проведения полноформатной игры по правилам дебатов.

Структура и содержательное наполнение подготовительного и заключительного этапов модели основываются на теории поэтапного формирования умственных действий

П.Я. Гальперина. В соответствии с данной теорией в модели реализованы два ключевых условия для обеспечения эффективного усвоения материала. Первым условием является обучение на основе обобщенной и полной системы ориентиров, которой в нашем случае выступает четкая модель речевого поведения в дискуссии. Именно эта модель и формируется у студентов на подготовительном этапе через отработку конкретных навыков. Второе условие предполагает усвоение материала в действии, то есть путем целенаправленного решения коммуникативных задач на построение высказывания и понимание речи. Данный принцип реализуется через постепенный переход: от выполнения упражнений под руководством преподавателя к самостоятельному применению сформированных навыков в условиях дебатов на заключительном этапе.

Средствами обучения могут быть материалы, рабочие листы с системой заданий и упражнений на отработку ключевой лексики и речевых клише, конструкций, а также ссылки на аудио- и видеофрагменты публичных дебатов, бланки для структурирования выступлений. Для оптимизации групповой работы возможно использование таких цифровых инструментов, как интерактивные доски (Miro, Jamboard и др.). Также для определения победившей команды необходимы оценочные материалы: рейтерские таблицы для членов жюри, которые могут быть выбраны из носителей русского языка.

Оценочно-результативный компонент методической модели предназначен для проверки достигнутых студентами результатов и оценки общей эффективности учебного процесса. Компонент выполняет не только констатирующую, но и диагностическую функцию, позволяя корректировать учебный процесс на основе объективных данных.

Ожидаемым результатом обучения выступает формирование у студентов коммуникативной компетенции в профессионально-ориентированной устной речи, которая конкретизируется в следующих умениях монологической и диалогической форм речи.

Сформированность навыка монологической речи предполагает умение строить логически структурированное высказывание. Критериями успешности выступают: полная реализация коммуникативной интенции (90–100 %), логическая завершенность и композиционная целостность высказывания, включающего введение с формулировкой тезиса, аргументацию с примерами и заключение, разнообразие синтаксических конструкций, отсутствие коммуникативно-значимых ошибок при допустимом количестве коммуникативно незначимых (не более 5 единиц), а также соответствие по длительности (50–60 секунд).

Сформированность навыка диалогической речи в ситуации профессиональной дискуссии предполагает способность эффективно поддерживать коммуникацию, что выражается в умении формулировать точные уточняющие вопросы и давать на них развернутые ответы, использовать разнообразные стратегии выражения согласия и несогласия, а также применять коммуникативные тактики для разрешения недопонимания (переспрос, просьба пояснить или переформулировать мысль). Критериями успешности выступают: активная слушательская позиция, логичность и релевантность реакций на реплики собеседника, способность поддерживать связность и продуктивность диалога, а также достижение коммуникативной цели взаимодействия.

Оценочная часть компонента строится на принципах комплексного подхода, сочетая текущее и итоговое оценивание. Так, текущий контроль осуществляется на этапе подготовки к полноформатным дебатам, в ходе занятий с элементами дебатов. Его задача – отслеживание сформированности отдельных навыков и своевременная коррекция умений. Основными инструментами являются наблюдение, фиксация активности студентов при выполнении упражнений, анализ ошибок, а также взаимооценка и самооценка по упрощенным чек-листам, где студенты отмечают наличие или отсутствие в речи однокурсников заданных речевых моделей.

Итоговый контроль проводится по результатам заключительной игры. Для объективной оценки предлагается оценочный лист, который включает следующие критерии:

1. *Критерий «Язык»* касается лингвистической корректности высказывания. В рамках него оценивается наличие или отсутствие коммуникативно значимых ошибок (фонетических, лексических, грамматических), которые могут препятствовать успешной коммуникации.

2. *Критерий «Содержание»* направлен на оценку смысловой составляющей высказывания: логичности и структурированности речи, релевантности приводимых аргументов, а также умения подкреплять их примерами или ссылками на источники

3. *Критерий «Взаимодействие»* позволяет оценить дискурсивные умения студента, а именно способность адекватно реагировать на доводы оппонентов, использовать тактику вежливого возражения и контраргументации, задавать уточняющие и критические вопросы, а также эффективно применять изученные речевые формулы для выражения согласия и несогласия.

4. *Критерий «Активность и преодоление коммуникативных барьеров»* учитывает специфику коммуникативного поведения. Оценивается готовность к спонтанной реакции, степень речевой инициативы и использование стратегий выражения несогласия, что свидетельствует о преодолении психологических барьеров.

Для каждого критерия устанавливаются уровни «отличный», «хороший», «удовлетворительный», «неудовлетворительный». Данная шкала обеспечивает наглядность оценки и позволяет сформулировать рекомендации для каждого студента.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволило достичь основной цели – разработать и теоретически обосновать модель обучения иностранных студентов устной русской речи с

применением технологии дебатов. Научная новизна исследования заключается в том, что, во-первых, разработана целостная методическая модель обучения устной русской речи иностранных студентов уровня В1 с использованием технологии дебатов, во-вторых, теоретически обоснована интеграция личностно-деятельностного подхода с технологией дебатов в контексте обучения РКИ, в-третьих, разработана система критериев оценки сформированности умений устной речи в условиях дебатов; в-четвертых, выявлен и научно обоснован дидактический потенциал технологии дебатов как средства создания психологически безопасной образовательной среды для преодоления коммуникативных барьеров.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии основ методики преподавания РКИ через углубление концепции системного подхода к обучению устной речи иностранных студентов, разработку принципов интеграции технологии дебатов в процесс формирования коммуникативной ком-

петенции и расширение научных представлений о возможностях адаптации активных методов обучения к потребностям иноязычной аудитории.

Практическая ценность работы заключается в создании методической модели, определении этапов ее реализации, предложении инструментов мониторинга и оценки эффективности обучения. Кроме того, исследование открывает перспективы для дальнейшего развития представленных идей. Предложенная модель может вызвать интерес у исследователей в области методики преподавания РКИ и стимулировать апробацию разработанного подхода в различных образовательных контекстах. Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации предложенной модели для студентов разных профилей подготовки, исследовании эффективности модели для студентов различных уровней языковой подготовки, а также в разработке методики интеграции технологии дебатов с другими интерактивными методами обучения.

Список источников

1. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. Москва: Просвещение, 1974. 248 с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. Москва, 1977. 288 с.
3. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Москва, 2010. 475 с. <https://elibrary.ru/ljbpmv>
5. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Москва, 2012. 335 с. <https://elibrary.ru/zvbxme>
6. Дудин А.А. Методическая система развития межкультурных умений у студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20. № 12 (152). С. 30-40. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12\(152\)-30-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40), <https://elibrary.ru/vhlsrz>
7. Кретов Д.В. Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1217-1228. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228>, <https://elibrary.ru/uswcnm>
8. 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>
9. Токмакова Ю.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной

- продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 53-63. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>, <https://elibrary.ru/xdnrys>
10. Калинкина Е.Г. Современные образовательные технологии: дебаты в преподавании истории и обществоведческих дисциплин // Основы гражданского образования. Нижний Новгород, 2002. 152 с.
 11. Калинкина Е.Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 197 с. <https://elibrary.ru/mfjubo>
 12. Нежурина Н.Ю. Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатов: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2016. 197 с. <https://elibrary.ru/drdwbz>
 13. Орешина Е.Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 24 с. <https://elibrary.ru/nkorrd>
 14. Самохина Н.В. Формирование речевой компетентности студента-юриста в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. 200 с. <https://elibrary.ru/oozgwe>
 15. Турик Л.А. Педагогические технологии: дебаты. Москва: Юрайт, 2023. 185 с.
 16. Abid el Majidi. Debate as a Tool for L2 Learning. Investigating the Potential of In-Class Debates for Second Language Learning and Argumentation Skills. Utrecht, 2022. 284 p. <https://doi.org/10.33540/1225>
 17. Abid el Majidi, Rick de Graaff, Daniel Janssen. Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education // Language Teaching Research. 2024. Vol. 28. No. 6. P. 2431-2452. <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>
 18. Jang Y.H. A study on debate as a learning tool for Korean language learners for academic purposes // The Society of Chung-Ang Language & Literature. 2015. Vol. 64. P. 571-594. <https://doi.org/10.15565/jll.2015.12.64.571>
 19. Liu F., Yang F. The English Debating Self-Efficacy Scale: Scale development, validation, and psychometric properties // PLOS One. 2025. Vol. 20. № 2. Art. e0314879. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314879>, <https://elibrary.ru/rtizqe>
 20. Rybold G. Speaking, Listening and Understanding. Debate for Non-Native-English Speakers. International Debate Education Association. New York: International Debate Education Association, 2006. 180 p.
 21. Sbardella T. Chat GPT as a tool for debate-based language learning: an experimental study // ICERI2023 Proceedings. 2023. P. 2919-2925. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0770>
 22. Snider A. Gaming as a Paradigm for Academic Debate. 1982. 318 p.
 23. Snider A. Debate, competition, and democracy: a gaming perspective // Controversia: an international journal of debate and democratic renewal. 2002. Vol. 1. № 2. P. 90-94.
 24. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. Москва, 1987. 77 с.
 25. Клобукова Л.П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1995. 435 с.
 26. Кучина Е.Д. Методика формирования у иностранных учащихся навыков и умений дискуссионного общения с носителями русского языка: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 178 с. <https://elibrary.ru/qfchtf>
 27. Пучко Е.Н. Обучение дискуссионному общению на русском языке иностранных студентов-филологов: продвинутый этап: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1991. 201 с.
 28. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: АСТ, 2023. 576 с.
 29. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл, 2005. 431 с.
 30. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: ЛЕНАНД, 2023. 216 с.
 31. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, 2020. 734 с.
 32. Гальперин П.Я. Умственные действия как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 58-70.
 33. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. Москва, 1989. 219 с.
 34. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва; Воронеж, 2001. 432 с.
 35. Талызина Н.Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20: педагогическое образование. 2009. № 3. С. 17-30. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2009-3-17-30>, <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12981474>
 36. Талызина Н.Ф. Деятельностная теория учения. Москва, 2018. 440 с.

37. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
38. Шляхов В.И. Речевой сценарий и обучение русской речи. Ситуативный и сценарный подходы // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2009. С. 6-32.

References

1. Bim I.L. (1974). *The Foreign Language Teaching System in Secondary School and the Textbook as a Model for its Implementation*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 248 p. (In Russ.)
2. Bim I.L. (1977). *Foreign Language Teaching Methodology as a Science and the Theory of the School Textbook*. Moscow, 288 p. (In Russ.)
3. Mirolubov A.A. (2010). *Foreign Language Teaching Methodology: Traditions and Modernity*. Obninsk, Titul Publ., 464 p. (In Russ.)
4. Shchukin A.N. (2010). *Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Moscow, 475 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ljbpmv>
5. Shchukin A.N. (2012). *Theory of Foreign Language Teaching (Linguodidactic Basics)*. Moscow, 335 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zvbxme>
6. Dudin A.A. (2015). Methodical system of the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 20, no. 12 (152), pp. 30-40. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12\(152\)-30-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40), <https://elibrary.ru/vhlsrz>
7. Kretov D.V. (2022). Methodical model of teaching students of language specialties to a foreign language written speech utterance based on the method of mutual assessment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1217-1228. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228>, <https://elibrary.ru/uswcnm>
8. 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>
9. Tokmakova Yu.V. (2020). Methodic model of teaching professional foreign language communication students of "technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 53-63. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63>, <https://elibrary.ru/xdnrys>
10. Kalinkina E.G. (2002). Modern educational technologies: debates in teaching history and social sciences. *Osnovy grazhdanskogo obrazovaniya = Foundations of Civic Education*. Nizhnii Novgorod, 152 p. (In Russ.)
11. Kalinkina E.G. (2007). *Debaty kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoi kompetentnosti pedagogov v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii*. Cand. Sci. (Education) diss. Moscow, 197 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mfjubo>
12. Nezburina N.Yu. (2016). *Formirovanie kommunikativno-rechevoi kompetentsii shkol'nikov posredstvom debatnoi tekhnologii*. Cand. Sci. (Education) diss. Voronezh, 197 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/drdbwbz>
13. Oreshina E.E. (2008). *Metodika obucheniya obsuzhdeniyu problemy v forme debatov*. Cand. Sci. (Education) diss. abstr. Tambov, 24 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nkorrd>
14. Samokhina N.V. (2010). *Formirovanie rechevoi kompetentnosti studenta-yurista v obrazovatel'nom protsesse vuza*. Cand. Sci. (Education) diss.. Voronezh, 200 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oozgwe>
15. Turik L.A. (2023). *Pedagogical Technologies: Debates*. Moscow, Yurait Publ., 185 p. (In Russ.)
16. Abid el Majidi. (2022). *Debate as a Tool for L2 Learning. Investigating the Potential of In-Class Debates for Second Language Learning and Argumentation Skills*. Utrecht, 284 p. <https://doi.org/10.33540/1225>
17. Abid el Majidi, Rick de Graaff, Daniel Janssen. (2024). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*, vol. 28, no. 6, pp. 2431-2452. <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>

18. Jang Y.H. (2015). A study on debate as a learning tool for Korean language learners for academic purposes. *The Society of Chung-Ang Language & Literature*, vol. 64, pp. 571-594. (In Korean) <https://doi.org/10.15565/jll.2015.12.64.571>
19. Liu F., Yang Y. (2025). The English Debating Self-Efficacy Scale: Scale development, validation, and psychometric properties. *PLOS One*, vol. 20, no. 2, art. e0314879. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314879>, <https://elibrary.ru/rtizqe>
20. Rybold G. (2006). *Speaking, Listening and Understanding. Debate for Non-Native-English Speakers*. International Debate Education Association. New York, International Debate Education Association Publ., 180 p.
21. Sbardella T. (2023). Chat GPT as a tool for debate-based language learning: an experimental study. *16th Annual International Conference of Education, Research and Innovation "ICERI2023 Proceedings"*, pp. 2919-2925. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0770>
22. Snider A. (1982). *Gaming as a Paradigm for Academic Debate*. 318 pp.
23. Snider A. (2002). Debate, competition, and democracy: a gaming perspective. *Controversia: an International Journal of Debate and Democratic Renewal*, vol. 1, no. 2, pp. 90-94.
24. Klobukova L.P. (1987). *Teaching the Language of Specialization*. Moscow, 77 p. (In Russ.)
25. Klobukova L.P. (1995). *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya inostrannykh studentov-nefilologov gumanitarnykh fakul'tetov rechevomu obshcheniyu na professional'nye temy*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Moscow, 435 p. (In Russ.)
26. Kuchina E.D. (2010). *Metodika formirovaniya u inostrannykh uchashchikhsya navykov i umenii diskussionnogo obshcheniya s nositelyami russkogo yazyka*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Moscow, 178 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfchtf>
27. Puchko E.N. (1991). *Obuchenie diskussionnomu obshcheniyu na russkom yazyke inostrannykh studentov-filologov: prodvinutyi etap*. Cand. Sci. (Pedagogy) diss. Kiev, 201 p. (In Russ.)
28. Vygotzky L.S. (2023). *Thinking and Speech*. Moscow, AST Publ., 576 p. (In Russ.)
29. Leont'ev A.N. (2005). *Activity, Consciousness, Personality*. Moscow, Smysl Publ., 431 p. (In Russ.)
30. Leont'ev A.A. (2023). *Language, Speech, Speech Activity*. Moscow, LENAND Publ., 216 p. (In Russ.)
31. Rubinshtein S.L. (2020). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow, 734 p. (In Russ.)
32. Gal'perin P.Ya. (1957). Mental actions as the basis for the formation of thought and image. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, no. 6, pp. 58-70. (In Russ.)
33. Zimnyaya I.A. (1989). *Psychology of Teaching a Foreign Language*. Moscow, 219 p. (In Russ.)
34. Zimnyaya I.A. (2001). *Linguopsychology of Speech Activity*. Moscow, Voronezh, 432 p. (In Russ.)
35. Talyzina N.F. (2009). The activity theory of education as a basis of specialists preparing. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: pedagogicheskoe obrazovanie = Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 3, pp. 17-30. (In Russ.) <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2009-3-17-30>, <https://elibrary.ru/kybxqp>
36. Talyzina N.F. (2018). *Activity-based Learning Theory*. Moscow, 440 p. (In Russ.)
37. Passov E.I. (1985). *A Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russ.)
38. Shlyakhov V.I. (2009). Speech script and Russian language teaching. Situational and scenic approaches. *Zhivaya metodika dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo = Live methodology for teaching Russian as a foreign language*, pp. 6-32. (In Russ.)

Информация об авторах

Лешутина Ирина Анатольевна, доктор филологических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва Российская Федерация.

SPIN-код: 1071-3241

РИНЦ AuthorID: 367644

<https://orcid.org/0000-0002-3432-2994>

IALeshutina@pushkin.institute

Information about the authors

Irina A. Leshutina, Dr. Sci. (Philology), Professor of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language Department, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 1071-3241

RSCI AuthorID: 367644

<https://orcid.org/0000-0002-3432-2994>

IALeshutina@pushkin.institute

Воробьева Александра Андреевна, преподаватель института юридического перевода, Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА), г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: [3944-7010](#)

РИНЦ AuthorID: [1216963](#)

ResearcherID: [PBV-2771-2025](#)

<https://orcid.org/0009-0000-9862-7140>

aleksandvorobyova@yandex.ru

Для контактов:

Воробьева Александра Андреевна

aleksandvorobyova@yandex.ru

Поступила в редакцию 13.08.2025

Одобрена после рецензирования 05.12.2025

Принята к публикации 20.11.2025

..

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Aleksandra A. Vorobeva, Lecturer of Institute of Legal Translation, Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: [3944-7010](#)

RSCI AuthorID: [1216963](#)

ResearcherID: [PBV-2771-2025](#)

<https://orcid.org/0009-0000-9862-7140>

aleksandvorobyova@yandex.ru

Corresponding author:

Aleksandra A. Vorobeva

aleksandvorobyova@yandex.ru

Received 13.08.2025

Approved 05.12.2025

Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1384-1397>



Дидактический потенциал песен в обучении русскому произношению вьетнамских студентов

Тхи Тху Фыонг Ву ^{*}, Елена Николаевна Тарасова 
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1
^{*}Адрес для переписки: vuthuphuong1909@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Необходимость совершенствования методических подходов к обучению русскому произношению вьетнамских студентов, изучающих русский язык как иностранный, является перспективным направлением для исследования. Особую сложность для данной категории обучающихся представляют интонационно-ритмические особенности русской речи, не совпадающие с аналогичными характеристиками вьетнамского языка. Научно-методическое обоснование использования песен в обучении произношению остается разработанным недостаточно. Поэтому данная работа направлена на исследования особенностей русского произношения и интонации, представляющих особую сложность для вьетнамских студентов, и разработку алгоритма организации урока РКИ с использованием песенного материала и ИИ-технологий, способствующих оптимизации процесса обучения РКИ. Цель исследования – изучение дидактического потенциала песен в обучении произношению и предложение обоснования и методических рекомендаций по использованию разработку песенного материала и ИИ-технологий в процессе преподавания РКИ вьетнамским студентам с целью улучшения их произношения и развития навыков аудирования. Цель исследования – выявить дидактический потенциал русскоязычных песен в формировании произносительных навыков вьетнамских студентов и обосновать методические рекомендации по их использованию в системе РКИ. Задачи: 1) проанализировать межъязыковые различия русской и вьетнамской фонетических систем; 2) выделить типичные трудности восприятия и воспроизведения русской интонации и ритма вьетнамскими студентами; 3) охарактеризовать дидактические факторы, способствующие и препятствующие формированию произносительных навыков при работе с песенным материалом; 4) предложить алгоритм организации урока РКИ с применением песен и ИИ-технологий.

Методы исследования. Используются контент-анализ научной литературы по проблеме, структурно-семантический анализ песенных текстов с точки зрения их фонетической ценности (исследование включает выборку песен («Катюша», «Подмосковные вечера», «Ой, мороз, мороз», «Темная ночь», «Ой, цветет калина», «Я шагаю по Москве», «Калинка» и др.), их фонетический анализ (ритм, интонация, ударение), а также педагогическое наблюдение за реакцией студентов), обобщение и систематизация педагогического опыта.

Результаты исследования. Анализ показал, что использование песенного материала способствует развитию интонационно-ритмической составляющей произношения как частного аспекта фонетико-фонологической компетенции. Определены положительные дидактиче-

ские факторы: аутентичность (при одновременной языковой сложности), эмоциональная вовлеченность (несмотря на возможную интерференцию родного языка), ритмическая организованность (при риске искажения просодических моделей). В качестве примеров песенного материала рассмотрены популярные русские песни («Катюша», «Подмосковные вечера», «Как упоительны в России вечера»), обладающие высоким потенциалом для развития слухо-произносительных навыков. На их основе разработаны упражнения, направленные на восприятие ритмического рисунка, отработку редукции, акцентуации и интонационных моделей. С опорой на предложенную модель разработан алгоритм организации урока РКИ с использованием песен и ИИ-технологий, включающий этапы: целеполагания, выбора и адаптации материала, создания заданий, визуализации и контроля результатов.

Выводы. Использование русских песен в обучении произношению способствует формированию фонетико-фонологической компетенции вьетнамских студентов, развитию ритмико-интонационных и артикуляционных навыков, а также повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся. Разработанный алгоритм и методические рекомендации могут применяться как в курсах по произношению для студентов с тональными родными языками, так и в программах повышения квалификации преподавателей РКИ.

Ключевые слова: русская песня, обучение произношению, фонетико-фонологическая компетенция, вьетнамские студенты, дидактический потенциал, педагогические условия

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: Авторы внесли равный вклад в работу над статьей.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Vu Thi Thu Phuong, Tarasova E.N. Didactic potential of songs in teaching Russian pronunciation to Vietnamese students // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1384-1397.*
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1384-1397>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1384-1397>

The didactic potential of songs in teaching Russian pronunciation to Vietnamese students

Thi Thu Phuong Vu , Elena N. Tarasova 

Moscow Pedagogical State University

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

*Corresponding author: vuthuphuong1909@gmail.com

Abstract

Importance. The need to improve methodological approaches to teaching Russian pronunciation to Vietnamese students learning Russian as a foreign language is a promising research direction. A particular challenge for this category of learners is the intonation and rhythmic features of Russian speech, which differ from analogous characteristics in the Vietnamese language. The scientific and methodological rationale for using songs in pronunciation training remains insufficiently developed. Therefore, this work aims to investigate the features of Russian pronunciation and intonation that are particularly difficult for Vietnamese students and to develop an algorithm for organizing a Russian as a Foreign Language lesson using song materials and artificial intelligence technologies to optimize the Russian as a Foreign Language learning process. The objective of the study is to

examine the didactic potential of songs in teaching pronunciation and to provide a rationale and methodological recommendations for the development and use of song materials and artificial intelligence technologies in teaching Russian as a Foreign Language to Vietnamese students, with the aim of improving their pronunciation and developing listening skills. Aim of the research is to identify the didactic potential of Russian-language songs in developing pronunciation skills among Vietnamese students and to substantiate methodological recommendations for their use in the Russian as a Foreign Language system. Tasks: 1) analyze the cross-linguistic differences between the Russian and Vietnamese phonetic systems; 2) identify the typical difficulties Vietnamese students face in perceiving and reproducing Russian intonation and rhythm; 3) characterize the didactic factors that facilitate and hinder the development of pronunciation skills when working with song material; 4) propose an algorithm for organizing an Russian as a Foreign Language lesson utilizing songs and artificial intelligence technologies.

Research Methods. The content analysis of scientific literature on the problem, structural and semantic analysis of song texts from the point of view of their phonetic value are used (the study includes a selection of songs (“*Katyusha*”, “*Moscow evenings*”, “*Oh, frost, frost*”, “*Dark night*”, “*Oh, the viburnum blooms*”, “*I’m walking on Moscow*”, “*Kalinka*”, etc.), their phonetic analysis (rhythm, intonation, stress), as well as pedagogical observation of students’ reactions), generalization and systematization of pedagogical experience.

Results and Discussion. The analysis showed that the use of song material contributes to the development of the intonation-rhythmic component of pronunciation as a particular aspect of phonetic and phonological competence. Positive didactic factors were identified: authenticity (with simultaneous linguistic complexity), emotional involvement (despite possible interference of the native language), rhythmic organization (at the risk of distortion of prosodic models). Popular Russian songs (“*Katyusha*”, “*Moscow evenings*”, “*How delightful evenings are in Russia*”) with high potential for the development of auditory and pronunciation skills are considered as examples of song material. Based on them, exercises have been developed aimed at perceiving rhythmic patterns, working out reduction, accentuation and intonation patterns. Based on the proposed model, an algorithm for organizing Russian as a Foreign Language lesson using songs and artificial intelligence technologies has been developed, including the stages of goal setting, material selection and adaptation, task creation, visualization and control of results.

Conclusion. The use of Russian songs in pronunciation training contributes to the formation of phonetic and phonological competence of Vietnamese students, the development of rhythmic, intonation and articulation skills, and also increases the motivation and involvement of students. The developed algorithm and methodological recommendations can be used both in pronunciation courses for students with tonal native languages, and in advanced training programs for Russian as a Foreign Language teachers.

Keywords: Russian song, pronunciation training, phonetic and phonological competence, Vietnamese students, didactic potential, pedagogical conditions

Funding. This research received no external funding.

Authors’ Contribution: The authors have made an equal contribution to the work on the research.

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

For citation: Vu Thi Thu Phuong, & Tarasova, E.N. (2025). The didactic potential of songs in teaching Russian pronunciation to Vietnamese students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1384-1397. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1384-1397>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Исследования и разработки в области методики совершенствования произноси-

тельных навыков вьетнамских студентов, изучающих русский язык как иностранный, приобретают особую значимость в условиях глобализации и активного культурного взаи-

модействия. Произносительные умения составляют важнейший компонент коммуникативной компетенции, поскольку нарушение норм произношения затрудняет взаимопонимание и снижает эффективность речевого общения.

В рамках данного исследования используется уточненная терминология. Под *фонетической компетенцией* понимается комплекс умений и навыков, включающий артикуляционные, слухо-произносительные и просодические умения, обеспечивающие правильное восприятие и воспроизведение звуковой системы языка. *Интонационно-ритмическая компетенция* рассматривается как ее структурный компонент, связанный с овладением ритмом, мелодикой и интонационным оформлением речи. Понятие *фонетико-фонологическая компетенция*, встречающееся в научной литературе, используется как более широкая категория, охватывающая знание фонологической системы языка и умение применять ее в реальной коммуникации.

Особые трудности в освоении русского произношения вьетнамскими студентами обусловлены расхождениями фонетических систем двух языков. Для вьетнамского языка, как и для других тональных языков, характерна слоговая структура и смысловозначительная роль тона, в то время как для русского языка основными являются оппозиция ударных и безударных слогов, редукция гласных, наличие сложных стечений согласных и акцентно-ритмическая организация речи. Эти различия обуславливают типичные ошибки, проявляющиеся в произношении русских звуков, воспроизведении интонации и ритма, постановке ударений.

Вклад в изучение фонетических систем русского и вьетнамского языков внесли В.В. Ремарчук, Нгием Хиеу, Чан Тхи Хоанг Оань, Ю.Г. Лебедева, Л.В. Сторчак, М.В. Погорелова, Динь Тхи Хонг Тхам и др. Вопросы применения песенного материала на занятиях по РКИ исследовались в работах А.А. Акишиной, Н.Б. Битехтиной, Н.В. Брагиной, Т.А. Данилевской, Ю. Дечевской,

М.Ю. Доценко, Л.С. Журавлевой, Г.В. Кокориной, Н.В. Кулибиной, Е.Н. Стрельчук и других авторов. Однако результаты этих исследований недостаточно интегрированы в современные учебные материалы и методические пособия, что сохраняет актуальность поиска новых решений.

Обзор литературы по теме является не вполне достаточным, хотя цитируемые источники отличаются актуальностью. В частности, при обосновании разработанного алгоритма внедрения песенного материала с применением ИИ-технологий требуется учитывать труды исследователей, занимающихся проблемами интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам. Следует отметить, что в работах П.В. Сысоева, Е.В. Дзюбы, Ю.Г. Дунаевой, А.П. Аврааменко и других рассматриваются методические возможности цифровых и интеллектуальных технологий, которые могут быть использованы и в контексте преподавания РКИ. Включение этого аспекта позволит более обоснованно связать предложенный автором алгоритм с современными направлениями лингводидактических исследований.

Цель исследования заключается в изучении дидактических возможностей использования русских песен в обучении вьетнамских студентов русскому произношению и в разработке методических рекомендаций по их применению с учетом современных ИИ-технологий.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Провести сопоставительный анализ фонетических систем русского и вьетнамского языков.
2. Выявить типичные трудности, с которыми сталкиваются вьетнамские студенты при овладении русской фонетикой, ритмом и интонацией.
3. Определить дидактические возможности песенного материала в обучении произносительным навыкам.
4. Проанализировать современные исследования в области применения ИИ-технологий в обучении иностранным языкам.

5. Разработать алгоритм организации урока РКИ с использованием песенного материала и ИИ-технологий.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящее исследование выполнено на основе системного и деятельностного подходов. В рамках *системного подхода* песенный материал рассматривается как многокомпонентный дидактический ресурс, включающий лингвистические, культурные, музыкальные, эмоциональные и когнитивные элементы, взаимосвязанные между собой и образующие целостную обучающую среду. Продуктивность системного подхода заключается в возможности описания песен как средств обучения с точки зрения их функционального, процессного, ресурсного, семиотического и культурно-смыслового потенциала.

Деятельностный подход позволил рассматривать обучение произношению через песни как активную форму речевой, когнитивной и эмоциональной деятельности обучающихся. В данном контексте песенное воспроизведение и восприятие выступают не только как формы фонетической тренировки, но и как средства личностного и профессионального развития студентов. Под деятельностью понимается совокупность произносительно-слуховых, аналитико-воспроизводящих и коммуникативных действий, направленных на овладение средствами русской фонетики через культурно значимые тексты.

В качестве методов исследования использовались: контент-анализ научной литературы по вопросам фонетического обучения и использования аутентичного материала; обобщение и систематизация данных; структурно-семантический анализ песенных текстов с точки зрения их фонетической ценности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции начинается с освоения

фонетической системы иностранного языка. На этапе бакалавриата обучение РКИ направлено на достижение базовых уровней владения, магистратура предполагает овладение продвинутым уровнем, а стажировка в стране носителей языка служит завершающим этапом углубленной языковой подготовки [1; 2, с. 297]. Современные учебные пособия по русскому языку как иностранному (РКИ), основанные на коммуникативной методике, зачастую уделяют недостаточное внимание формированию фонетических навыков, однако правильное и выразительное произношение играет ключевую роль в успешной коммуникации. Накопленный методической наукой с середины XX века опыт позволяет эффективно решать задачи постановки правильного произношения и устранения влияния родного акцента, особенно на продвинутых этапах обучения (Логинава, 1981; Галеева, Соколова, 1993; Стрельчук, 2010; Любимова, 2019; Наumenko, 2018 и др.).

Интонация и ритм играют ключевую роль в усвоении любого языка, но они особенно важны для носителей тональных языков, таких как вьетнамский. Вьетнамские учащиеся сталкиваются с особыми трудностями при изучении русского языка. Вьетнамский язык, как и другие тональные языки (например, китайский и тайский), использует изменение тона для различения значений слов, тогда как в русском языке интонация выполняет преимущественно синтаксическую и эмоциональную функцию, не влияя на семантику слова. Эти различия создают значительные препятствия в освоении русской интонации и ритма для вьетнамских студентов.

Насколько важно учитывать особенности произношения родного языка при обучении иностранному, отмечал А.О. Ильнер. Он подчеркивал важную особенность в обучении иностранному языку во взрослом возрасте, говоря, что «компоненты иноязычного речевого слуха взрослого человека вторичны и целиком выстроены на базе родного языка» [3, с. 36-40]. Таким образом, обучение русскому языку студентов из Вьетнама возмож-

но только с учетом особенностей их родного языка. Это однозначно актуально в вопросе освоения фонетической интонации и ритма.

Исторически фонетика и интонация привлекали внимание исследователей в области обучения иностранным языкам. Например, теория интонации в русском языке была подробно описана еще Л.Р. Зиндером в его труде «Общая фонетика» (1979), где подчеркивается роль интонационных структур в выражении эмоциональной окраски и логического ударения в речи [4]. В дальнейшем исследователи отмечали, что интонация также служит инструментом структурирования речи и помогает слушателю лучше воспринимать информацию, особенно в разговорных ситуациях [5, с. 129].

Для носителей тональных языков проблема интонации усугубляется тем, что они привыкли к другим функциям изменения высоты голоса. Исследования показали, что носители вьетнамского языка могут испытывать трудности с различением интонационных моделей в нетональных языках, таких как русский, из-за отличий в восприятии высоты тона и его функций в речи [6]. Это подтверждается и данными фонетического анализа, который показал, что студенты с тональными родными языками часто не могут точно воспроизводить интонационные контуры, типичные для русского языка, что влияет на понимание их речи собеседниками [7].

Основные различия фонетики русского и вьетнамского языков и сложности в области фонетики и ритма, возникающие у вьетнамцев при использовании русского языка

Начнем с того, что вьетнамцам сложно, почти невозможно, различать ударные и безударные слоги, так как в русском и вьетнамском языках слоги отличаются как по структуре, так и по функциям. Вьетнамские слоги имеют структуру (C:)(w)V(C2)+T, где начальный согласный (C1) может быть любым, кроме [p] или гортанной смычки, лабиальный глайд (w) является опциональным, гласный (V) может представлять собой как мо-

нофтонг, так и дифтонг, конечный согласный (C2) также является необязательным компонентом, а тон (T) завершает структуру слога. Вьетнамская слоговая структура типична для тональных языков, где тон является смысло-различительным, то есть служит неотъемлемым элементом фонологической системы. По наблюдениям М.О. Пивоваровой, «тон, всегда реализующийся только в слоге, является фонологической категорией, <...> выполняющей словоформирующую функцию» [7, с. 207], что отличает вьетнамский язык от нетональных языков, таких как русский, где тон не выполняет аналогичной функции.

Основные типы слогов во вьетнамском языке включают структуры V, wV, VC, wVC, CV, CwV, CVC и CwVC. В то же время в русском языке также присутствуют слоги типа V и CV, но в нем возможны сложные стечения согласных и даже трехсложные сочетания (например, в словах «взгляд» или «сдвиг»), что для вьетнамцев является сложным для артикуляции и не происходит в их родном языке. При произношении русских слов вьетнамскими студентами часто наблюдается вставка дополнительных гласных между согласными (например, произношение «цэн-тър» вместо «центр»), что связано с отсутствием аналогичных согласных стечений во вьетнамском языке и стремлением облегчить артикуляцию [8]. Это явление описано многими специалистами в области межъязыковой фонетики и соотносится с адаптацией слоговой структуры родного языка в процессе интерференции. Например, Л.В. Сторчак и Нгием Хиеу в своих исследованиях пишут, что вьетнамские студенты, привыкшие к музыкально-тонической фонетической системе своего языка, где «каждый слог имеет самостоятельный тон, могут заменять редуцированные звуки полными аналогами или допускать вставные звуки, тем самым изменяя структуру слов» [9].

Во вьетнамском языке ударение тональное и музыкальное. Каждый слог имеет свой тон и не редуцируется в различных позициях слова или предложения. Русское ударение, в

противовес, зависит и от тональности, длительности, силы и качества гласного звука. В русском языке существует явление редукции, при котором безударные гласные подвержены качественным и количественным изменениям. Так, гласные в слабых позициях произносятся с меньшей артикуляционной напряженностью, что влияет на их звучание и часто затрудняет их восприятие для носителей вьетнамского, непривычных к редукции. Например, гласные в безударных слогах «говорить» или «окно» меняются в соответствии с акцентным режимом, что отсутствует во вьетнамской фонетической системе. Как указывают специалисты, вьетнамцы нередко смешивают интонационное выделение синтагмы с акцентным ударением слова, подстраивая произношение под привычные им тональные контуры. Вьетнамская речь характеризуется слоговым ритмом, в котором каждый слог несет свой тональный акцент, что непривычно для русского языка, в котором преобладает акцентный ритм. При адаптации к русскому языку вьетнамские студенты часто не учитывают различия между ударными и безударными слогами, что приводит к монотонности речи или ее избыточной интонационной выделенности.

Вьетнамские студенты нередко допускают гиперкоррекцию интонационных конструкций, выделяя каждый слог как самостоятельную интонационную единицу. Это связано с попытками переноса тонической организации вьетнамского языка на русский, где интонация имеет синтагматический характер и служит для выделения смысловых блоков, а не отдельных слогов. Трудности с интонацией возникают также из-за различий в тональной и ударной природе языков: в русском языке ударение имеет сложный характер, включающий изменение высоты, длительности и силы гласного, тогда как во вьетнамском основная нагрузка интонации приходится на тон [9].

Е.В. Сорокина также подчеркивает, что вьетнамские студенты испытывают особые трудности в восприятии и использовании синтагматической интонации русского

языка на уровне фраз и предложений. Во вьетнамском языке тоны играют роль в пределах слога, а в русском интонация распространяется на синтагмы, что вызывает интерференцию: студенты стремятся найти тональные соответствия для русских интонационных моделей, что может приводить к их чрезмерной сегментации или неестественному ритму [10, с. 28].

Эти межъязыковые различия способствуют появлению дополнительных трудностей в овладении русским языком для вьетнамских студентов. В частности, как отмечалось в рамках XIX студенческой научно-практической конференции в исследованиях адаптации русской фонетики среди вьетнамских учащихся, тональные различия часто интерферируют с восприятием русской просодии и акцентации, что ведет к необходимости разработки специализированных методов преподавания [11, с. 26].

В рамках настоящего исследования предлагается интеграция песенного материала на русском языке в структуру уроков РКИ, адресованных студентам из Вьетнама, в качестве эффективного инструмента формирования и коррекции интонационно-ритмической составляющей русской произносительной нормы [12, с. 131]. В рамках исследования в процесс обучения РКИ для вьетнамских студентов были внедрены **конкретные русские песни**, отобранные по критериям ритмико-интонационной доступности, культурной значимости и эмоциональной выразительности. В частности, использовались такие произведения, как «Катюша», «Подмосковные вечера», «Ой, мороз, мороз», «Темная ночь», «Ой, цветет калина», «Я шагаю по Москве», «Калинка» и др. Эти песни обладают четко выраженной просодической организацией и культурным содержанием, что делает их оптимальными для формирования интонационно-ритмических навыков у носителей тональных языков.

Создание и адаптация песенного материала с использованием **ИИ-технологий** заключались в:

- подборе песен по заданным параметрам (темп, ритм, интонация, лексическая насыщенность);
- автоматической генерации упражнений на основе песенных текстов (например, выделение ударных слогов, построение тренировочных заданий по ритму и интонации);
- визуализации песенного содержания (создание карточек, схем, иллюстраций с помощью DALL·E, Midjourney, Canva AI);
- подготовке интерактивных заданий на платформе Quizlet и Wordwall с использованием песенных строк.

Методическая целесообразность использования песен обусловлена их высокой эмоциональной и коммуникативной насыщенностью, а также структурной ритмико-интонационной организованностью, что делает их оптимальным средством для моделирования типичных просодических паттернов русской речи.

Преимущества использования песенного материала на уроках РКИ

Песни, обладая повторяющимся интонационно-ритмическим рисунком и мелодической опорой, способствуют не только интуитивному восприятию фонетических особенностей языка, но и ускоренному формированию артикуляторных привычек, необходимых для овладения специфическими для русского языка интонационными моделями – в том числе синтагматическим членением, реализацией логического ударения, а также различием между повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией [13, р. 82]. Для вьетнамских студентов, носителей тонального языка, характерного своим уникальным просодическим строем, освоение интонационно-ритмических закономерностей русского языка представляет собой значительную трудность, порождая явления межъязыковой интерференции. В данном контексте песня выступает как эффективный компенсаторный механизм, позволяющий преодолеть сложности восприятия и воспроизведения интонационно-речевых единиц русского языка [14, с. 35].

В качестве материала исследования были отобраны русские песни, традиционно популярные среди вьетнамских студентов и обладающие высоким дидактическим потенциалом. В список вошли:

- «Катюша»;
- «Подмосковные вечера»;
- «Ой, мороз, мороз»;
- «Темная ночь»;
- «Тройка мчится»;
- «Ой, цветет калина»;
- «Я шагаю по Москве»;
- «Москва майская»;
- «Моя Москва»;
- «Песня о Москве»;
- «Калинка».

Данные произведения были классифицированы по жанрово-стилевым признакам (лирические, патриотические, народные, городские песни), что позволило целенаправленно соотнести каждый тип песенного материала с конкретными фонетическими задачами обучения: отработка ударных и безударных гласных, формирование акцентного ритма, освоение синтагматической интонации и артикуляции мягких согласных.

К числу основных преимуществ использования песен в обучении РКИ студентов-вьетнамцев можно отнести:

- естественную интеграцию интонации и ритма в речевую деятельность обучающихся в непринужденной, эмоционально окрашенной форме;
- активацию долговременной памяти за счет мелодического сопровождения и повторяющейся структуры (припевов, ритмически организованных строф);
- повышение мотивации и уровня вовлеченности обучающихся благодаря культурно обоснованному, живому и образному материалу;
- формирование аудитивных стратегий, позволяющих воспринимать интонационные различия в естественной речи;
- снижение уровня языковой тревожности, повышение уверенности в устном вы-

сказывании и, как следствие, преодоление языкового барьера [15–17].

Практические рекомендации и методические приемы по созданию и внедрению песенного материала для уроков РКИ

После работы с педагогами и студентами по внедрению песен в процесс обучения РКИ, мы предлагаем алгоритм для педагогов по созданию и адаптации песенного материала на русском языке в уроки РКИ с помощью ИИ-технологий [18; 19] (табл. 1).

«Катюша» обладает значительным дидактическим потенциалом при формирова-

нии фонетической компетенции вьетнамских студентов. Песенный материал функционирует как своеобразный фонетико-интонационный тренажер: на фонетическом уровне обеспечивает отработку редукции безударных гласных ([a]/[o]); на просодическом уровне способствует формированию плавной повествовательной интонации; на лексическом уровне активизирует лексику по темам «природа» и «эмоции»; на культурологическом уровне знакомит обучающихся с образцом военной и лирической песни, значимой для русской традиции.

Таблица 1
Этапы создания урока с использованием русских песен с применением ИИ-технологий
Table 1

Stages of designing a lesson using Russian songs
with the application of artificial intelligence technologies

Этап	Деятельность преподавателя	Инструменты	Примеры заданий	Ожидаемые результаты
1. Определение цели урока	Определение фонетических и лексико-грамматических задач занятия, необходимости улучшения ритмико-интонационных навыков произношения студентов	–	–	Четкое целеполагание (например, автоматизация восходящей интонации в вопросах)
2. Генерация песни	Создание текста и мелодии с использованием ИИ на основе заданных параметров	Suno, Udio, ChatGPT	–	Получение песенного материала, содержащего целевые речевые образцы
3. Разработка заданий	Конструирование упражнений на аудирование, повторение, выделение интонации, лексическую активизацию	Wordwall, Quizlet, Canva	– прослушай и выступи строчку; – отметь логическое ударение; – пропой с заданной интонацией	Осознанное восприятие и воспроизведение русской интонации и ритма, активизация лексики
4. Визуализация содержания	Создание визуальных опор к песне: карточек, иллюстраций, комиксов	DALL·E, Midjourney, Canva AI	– соотнеси строчку песни с иллюстрацией; – воссоздай сюжет по кадрам	Повышение вовлеченности, улучшение запоминания
5. Использование данной схемы на уроках и адаптация под потребности конкретной группы учащихся	Проведение урока, сбор обратной связи, корректировка песенного материала	Опросники, наблюдение	– оцените, было ли понятно задание; – что запомнилось из песни?	Повышение эффективности урока, доработка содержания с учетом особенностей группы

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

Таблица 2

Пример разработки урока по песне «Катюша» с применением ИИ-технологий

Table 2

Example of developing a lesson on the song “Katyusha” using artificial intelligence technologies

Этап	Деятельность преподавателя	Инструменты	Примеры заданий	Ожидаемые результаты
1. Определение цели урока	Формулирует задачу: обработка редуцированных гласных [a]/[o] в безударной позиции, интонации повествовательных предложений, закрепление лексики по теме «природа, чувства»	–	–	Четкое целеполагание: автоматизация произношения безударных гласных, тренировка интонации повествовательных фраз
2. Генерация песни	Создает современную обработку мелодии и караоке-версию с помощью ИИ, делает адаптированный текст (вариант с упрощенной лексикой)	Suno, Udio, ChatGPT	–	Получение адаптированной версии «Катюши» (оригинал + упрощенный учебный текст)
3. Разработка заданий	Подбирает упражнения для аудирования и фонетики	Wordwall, Quizlet, Canva	– прослушай первую строфу и подчеркни все безударные [a]/[o]; – вставь пропущенные слова в строчках: «Расцвели яблони и ...»; – пропой строчку «Выходила на берег Катюша» с правильной интонацией; – отметь логическое ударение в строке «Про того, которого любила»	Формирование навыков восприятия и воспроизведения ритмико-интонационного рисунка, закрепление редукции гласных, активизация тематической лексики
4. Визуализация содержания	Создает визуальные опоры: картинки яблонь, реки, девушки на берегу. Делает комикс с сюжетом песни	DALL·E, Midjourney, Canva AI	– соотнеси строчку песни с картинкой; – расположи кадры сюжета в правильном порядке; – подпиши кадры ключевыми словами	Повышение вовлеченности, улучшение запоминания лексики и фонетических моделей
5. Использование схемы на уроках и адаптация	Проводит занятие, собирает обратную связь, вносит коррективы	Опросники, наблюдение	– что было самым трудным при пении? – какие слова запомнились? – оцените, помогла ли песня понять интонацию	Повышение эффективности урока, коррекция материала под особенности группы

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

В целом такой методический прием как внедрение песен в процесс обучения рассматривается как перспективное направление в методике преподавания РКИ аудиторам с тональными родными языками, основанное на синтезе фонетических, лексических и аффективных компонентов языкового образования.

Обучение вьетнамских студентов будет более эффективным, если учитывать межъязыковые различия, определяющие особенности восприятия и воспроизведения вьет-

намцами звуков русского языка. Для это необходимо применять индивидуальный подход в преподавании РКИ, адаптировать материалы под языковые и культурные особенности студентов. Целесообразно применять упражнения на развитие навыков восприятия и воспроизведения акцентного ритма, а также позволить учащимся постепенно перейти от слогового к акцентному ритму.

Также важным аспектом является работа над интонацией в синтагмах, что можно осуществлять через постановку интонации на простых предложениях с одной–двумя синтагмами. Это поможет учащимся концентрироваться на смысловых блоках, а не на отдельных слогах, при этом закрепляя интонационные контуры. Аудиовизуальные материалы, с помощью которых студенты видят и слышат естественную интонационную мелодику, будут служить надежным подспорьем для формирования у них интонационных навыков. Также полезны имитативные и ролевые упражнения, которые вводят студентов в реальные ситуации общения, позволяя им освоить ритмико-интонационные особенности русской речи.

Преподавателям следует качественно готовить планы уроков, в состав которых будут входить упражнения по обучению фонетической интонации и ритму русского языка, а также внедрять песенный материал в уроки, пользуясь предоставленным алгоритмом.

Одним из перспективных направлений улучшения восприятия и воспроизведения интонации у студентов с тональными языками является использование музыкальных произведений на русском языке. Музыка и язык имеют много схожих характеристик, включая ритм и мелодику, которые могут быть использованы в учебных целях. Доказано, что музыкальная тренировка способствует улучшению навыков восприятия речи и может быть применена для обучения интонации. В частности, ритмические упражнения и использование мелодических структур помогают студентам лучше адаптироваться к непривычной интонации и ритму иностранного языка [18; 19].

ВЫВОДЫ

В ходе исследования выделены и охарактеризованы факторы, влияющие на эффективность формирования произносительных навыков у студентов из Вьетнама при использовании русских песен в процессе обучения РКИ. К числу способствующих факторов отнесены ритмическая структура песенного текста, эмоционально-мотивационная насыщенность, а также наличие повторяющихся фонетических конструкций, обеспечивающих закрепление артикуляционных моделей. К затрудняющим освоение произношения факторам относятся лексико-фонетическая сложность аутентичного материала, наличие редуцированных форм, особенности интонационного восприятия и интерференция со стороны родного языка обучающихся.

Проведенный анализ особенностей восприятия песенного материала вьетнамскими студентами показал, что включение песен в учебный процесс способствует не только коррекции типичных фонетических ошибок, но и развитию интонационно-ритмической чувствительности, формированию навыков аудирования и закреплению артикуляционных умений. Песенный материал, представленный в исследовании («Катюша», «Подмосковные вечера», «Ой, мороз, мороз», «Темная ночь», «Тройка мчится», «Ой, цветет калина», «Я шагаю по Москве», «Москва майская», «Моя Москва», «Песня о Москве», «Калинка»), продемонстрировал широкий спектр дидактических возможностей, связанных с отработкой редукции гласных, усвоением синтагматической интонации, освоением акцентного ритма и расширением культурно-языковой компетенции.

Систематическое использование песен в учебной практике рассматривается как эффективный инструмент формирования фонетической компетенции вьетнамских студентов, поскольку оно обеспечивает комплексное развитие просодических, слухо-произносительных и артикуляционных умений. В исследовании подчеркивается необходи-

мость создания методик, ориентированных на учет межъязыковых различий и использование песенного материала как фонетико-интонационного тренажера.

Практическая ценность работы заключается в разработанном алгоритме интеграции песен и ИИ-технологий в образовательный процесс, который позволяет преподавателям гибко адаптировать содержание занятий к специфике группы обучающихся, а также эффективно сочетать традиционные и инновационные подходы. Алгоритм способствует формированию интонационно-ритмической компетенции, развитию лексико-фонетических умений, расширению словарного за-

паса, снижению уровня языковой тревожности и повышению мотивации.

Полученные результаты могут быть применены в курсах по обучению русскому произношению носителей тональных языков, а также в программах повышения квалификации преподавателей РКИ, ориентированных на работу с данной категорией обучающихся. Кроме того, выявленный дидактический потенциал песенного материала открывает перспективы для дальнейших исследований в области использования музыкально-поэтических текстов и технологий искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков.

Список источников

1. *Просвирнина И.С.* Обучение фонетике русского языка // Известия Уральского государственного университета. 2004. № 33. С. 46-60. <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/23408/1/iurg-2004-33-06.pdf>
2. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Москва, 2017. 454 с.
3. *Ильнер А.О.* Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия. Екатеринбург, 2016. 136 с. <https://elibrary.ru/ygiewp>
4. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. Москва, 1979. 349 с.
5. *Кокорин С.А.* Система русской интонации как средство обучения русскому языку как иностранному // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14. № 2 (56). С. 128-133. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2022-14-2-128-133>, <https://elibrary.ru/lnaihn>
6. *Ли И., Тан К., Лу Дж. и др.* Кодирование высоты звука в коре головного мозга человека в тональных и нетональных языках // Nat. Commun. 2021. Т. 12. № 1161.
7. *Пивоварова М.О.* К вопросу об особенностях вьетнамского слога // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2014. № 1. С. 204-209. <https://elibrary.ru/sbgpvn>
8. *Ремарчук В.В., Нгием Хиеу.* Различия фонетических систем вьетнамского и русского языков и характерные особенности вьетнамского слога // В помощь преподавателям русского как иностранного. Москва, 1970. С. 182-191.
9. *Чинь Т.З.* Эмоционально-экспрессивные обороты речи со значением удивления в русском языке с точки зрения носителя вьетнамского языка // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: сб. ст. 17 Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием. Москва, 2018. С. 192-197. <https://elibrary.ru/vpbjas>
10. *Сорокина Е.В.* Развитие речевого слуха студентов-иностранцев при обучении их русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Вопросы образования: языки и специальность. 2005. № 1. С. 23-30. <https://elibrary.ru/ijevwf>
11. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: традиции и инновации: материалы 19 студенческой науч.-практ. конф. / ред. В.М. Шаклеин. Москва, 2022. 147 с. <https://elibrary.ru/relakd>
12. *Баркова Т.П., Васюкова М.В., Глазкова М.М. и др.* Актуальные вопросы подготовки иностранных граждан к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Тамбов, 2021. 181 с. <https://elibrary.ru/ozurhw>
13. *Burnham D., Jones C.* Categorical perception of lexical tone by tonal and non-tonal language speakers // Proceedings of the 9th Australian International Conference on Speech Science & Technology. Melbourne, 2002. P. 81-86.

14. Сторчак Л.В. О зависимости восприятия русской речи и русского произношения студентов-вьетнамцев от законов слогостроения родного языка // Русский язык для студентов-иностранцев. Москва, 1984. С. 33-38.
15. Ludke K.M., Ferreira F., Overy K. Singing can facilitate foreign language learning // *Memory & Cognition*. 2014. Vol. 42. № 1. P. 41-52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>, <https://elibrary.ru/dxhmiw>
16. Patel A.D. Music, Language, and the Brain. New York, 2008. 514 p.
17. Tierney A., Kraus N. Music training for the development of reading skills // *Progress in Brain Research*. 2013. Vol. 207. P. 209-241.
18. 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>
19. Сысоев Д.В., Куршпа О.В., Проскурин Д.К. Введение в теорию искусственного интеллекта. Воронеж, 2013. 170 с. <https://elibrary.ru/snfgbe>

References

1. Prosvirina I.S. (2004). Teaching phonetics of the Russian language. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 33, pp. 46-60. (In Russ.) <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/23408/1/iurg-2004-33-06.pdf>
2. Shchukin A.N. (2017). *Methods of Teaching Speech Communication in a Foreign Language*. Moscow, 454 p. (In Russ.)
3. Ilner A.O. (2016). *Development of Foreign Language Speech Hearing in the Context of Educational Multilingualism*. Ekaterinburg, 136 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ygievp>
4. Zinder L.R. (1979). *General Phonetics*. Moscow, 349 p. (In Russ.)
5. Kokorin S.A. (2022). Russian intonation as a tool for teaching Russian as a Foreign Language. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt*, vol. 14, no. 2 (56), pp. 128-133. (In Russ.) <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2022-14-2-128-133>, <https://elibrary.ru/lnaihn>
6. Li I., Tan K., Lu Dzh. et al. (2021). Encoding of pitch in the human cerebral cortex in tonal and non-tonal languages. *Nat. Commun.*, vol. 12, no. 1161. (In Russ.)
7. Pivovarova M.O. (2014). On the syllable peculiarities in Vietnamese. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura = Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, no. 1, pp. 204-209. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sbgpvn>
8. Remarchuk V.V., Ngiem Khieu. (1970). The difference between the phonetic systems of Vietnamese and Russian languages and the characteristic features of the Vietnamese syllable. *To Help Teachers of Russian as a Foreign Language*. Moscow, pp. 182-191. (In Russ.)
9. Chin T.Z. (2018). Emotionally expressive turns of speech with the meaning of surprise in Russian from the point of view of a native Vietnamese speaker. *Sbornik statei 17 Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: traditsii i innovatsii» = Proceedings of the 17th All-Russian Scientific Conference of Young Scientists with International Participation "Current Problems of the Russian Language and Its Teaching Methods: Traditions and Innovations"*. Moscow, pp. 192-197. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vpbjas>
10. Sorokina E.V. (2005). The foreign students perception skills development in teaching the Russian language. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'*, no. 1, pp. 23-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ijevwf>
11. Shaklein M.V. (ed.) (2022). *Sbornik statei 19 Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem «Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: traditsii i innovatsii» = Proceedings of the 19th All-Russian Scientific Conference of Young Scientists with International Participation "Current Problems of the Russian Language and Its Teaching Methods: Traditions and Innovations"*. Moscow, 147 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/relakd>

12. Barkova T.P., Vasyukova M.V., Glazkova M.M. et al. (2021). *Current Issues of Preparing Foreign Citizens to Master Professional Educational Programs in Russian*. Tambov, 181 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozurhw>
13. Burnham D., Jones C. (2002). Categorical perception of lexical tone by tonal and non-tonal language speakers. *Proceedings of the 9th Australian International Conference on Speech Science & Technology*. Melbourne, pp. 81-86.
14. Storchak L.B. (1984). On the dependence of Vietnamese students' perception of Russian speech and pronunciation on the phonotactic rules of their native language. *Russkii yazyk dlya studentov-inostrantsev*. Moscow, pp. 33-38. (In Russ.)
15. Ludke K.M., Ferreira F., Overy K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, vol. 42, no. 1, pp. 41-52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>, <https://elibrary.ru/dxhmiw>
16. Patel A.D. (2008). *Music, Language, and the Brain*. New York, 514 p.
17. Tierney A., Kraus N. (2013). Music training for the development of reading skills. *Progress in Brain Research*, vol. 207, pp. 209-241.
18. 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>
19. Sysoyev D.V., Kuripta O.V., Proskurin D.K. (2013). *Introduction to the Theory of Artificial Intelligence*. Voronezh, 170 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/snfgbe>

Информация об авторах

Бу Тхи Тху Фыонг, научный сотрудник кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 8262-3238

РИНЦ AuthorID: 1264935

<https://orcid.org/0009-0008-1889-0327>

vuthuphuong1909@gmail.com

Тарасова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Института филологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 6286-0426

РИНЦ AuthorID: 690505

<https://orcid.org/0000-0002-2942-9586>

mitxt-rki@yandex.ru

Для контактов:

Бу Тхи Тху Фыонг

vuthuphuong1909@gmail.com

Поступила в редакцию 17.06.2025

Получена после доработки 15.09.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Thi Thu Phuong Vu, Research Scholar at of Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 8262-3238

RSCI AuthorID: 1264935

<https://orcid.org/0009-0008-1889-0327>

vuthuphuong1909@gmail.com

Elena N. Tarasova, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 6286-0426

РИНЦ AuthorID: 690505

<https://orcid.org/0000-0002-2942-9586>

mitxt-rki@yandex.ru

Corresponding author:

Thi Thu Phuong Vu

vuthuphuong1909@gmail.com

Received 17.06.2025

Revised 15.09.2025

Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1398-1410>



Культуроведение России как компонент практического курса русского языка как иностранного для китайских студентов

Шупин Чжао 

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
zsp570954605@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Рассмотрены ключевые проблемы формирования социокультурной концепции у китайских студентов в процессе изучения русского языка как иностранного. Недостаточная интеграция культуроведческого компонента в обучение русскому языку как иностранному (РКИ) китайских студентов-филологов препятствует эффективному формированию их социокультурной компетенции. Цель исследования – разработка и апробация учебного пособия «Культуроведение России», направленного на формирование вышеуказанной компетенции посредством системного изучения русских традиций, ценностей и современной социокультурной реальности.

Материалы и методы. Использованы методы аналитического обзора научной литературы, сравнительно-сопоставительного анализа российских и китайских образовательных подходов, педагогического наблюдения и контент-анализа радиопередач «Вести FM», художественных текстов, визуальных источников.

Результаты исследования. Представлена разработанная система культуроведческих заданий, включающая информационно-поисковые, коммуникативно-прагматические и проектные задания; структуру учебных материалов, интегрирующих лингвистические и культуроведческие аспекты.

Выводы. Обоснована возможность включения культуроведения в качестве компонента курса РКИ и перспективы для дальнейших исследований в области культуроведческого образования и иноязычного образования.

Ключевые слова: культуроведение России, китайские студенты, РКИ, лингвокультурная педагогика, социокультурная компетенция, проблемные задания

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования, но выполняется в рамках приоритетной научно-исследовательской темы в Китае.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Чжао Шупин. Культуроведение России как компонент практического курса русского языка как иностранного для китайских студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1398-1410.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1398-1410>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1398-1410>

Cultural Studies of Russia as a component of a practical course of Russian as a foreign language for Chinese students

Shuping Zhao 

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
zsp570954605@gmail.com

Abstract

Importance. The key problems of socio-cultural concept formation among Chinese students in the process of learning Russian as a foreign language are considered. Insufficient integration of the cultural component into teaching Russian as a foreign language to Chinese philology students hinders the effective formation of their socio-cultural competencies. The purpose of the research is to develop and test the textbook “Cultural Studies of Russia”, aimed at the formation of the above competence through a systematic study of Russian traditions, values and modern socio-cultural reality.

Materials and Methods. The methods of analytical review of scientific literature, comparative analysis of Russian and Chinese educational approaches, pedagogical observation and content analysis of Vesti FM radio broadcasts, literary texts, and visual sources are used.

Results and Discussion. The methods of analytical review of scientific literature, comparative analysis of Russian and Chinese educational approaches, pedagogical observation and content analysis of Vesti FM radio broadcasts, literary texts, and visual sources are used.

Conclusion. The possibility of including cultural studies as a component of the RFL course and prospects for further research in the field of cultural studies and foreign language education are substantiated.

Keywords: cultural studies of Russia, Chinese students, Russian as a foreign language, linguocultural pedagogy, sociocultural competence, problem-based tasks

Funding. This research received no external funding.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Zhao Shuping. (2025). Cultural Studies of Russia as a component of a practical course of Russian as a foreign language for Chinese students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1398-1410. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1398-1410>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Анализ учебной, методической и научно-исследовательской литературы показал, что современные реалии интенсивного развития российско-китайских отношений требуют пересмотра традиционных подходов к обучению русского языка как иностранному в Китае [1–11].

Ограниченность культуроведческой направленности существующих учебных пособий, используемых в китайских вузах при обучении студентов-филологов русскому языку как иностранному становится очевидной в условиях, когда успешная коммуникация невозможна без глубокого понимания культурных кодов представителей контактирующих культур в межкультурном профессиональном пространстве. Для китайских

студентов, чья языковая картина мира отличается от русской [4], культуроведческое обогащение коммуникативной практики китайских студентов должно быть неотъемлемым компонентом обучения русскому языку как иностранному.

Подтверждением служат проведенные исследования. Так, Е.И. Пассов и Ян Чуньлэй отмечают, что фрагментарное включение тем по культуре на занятиях РКИ не обеспечивает формирования полноценной социокультурной компетенции [12, с. 76; 13, с. 12].

Несмотря на наличие исследований в области социокультурного подхода (В.В. Сафонова [14] и др.), методика обучения РКИ в китайской аудитории ориентирована преимущественно на формирование лингвистической компетенции, причем в большей степени на освоение грамматических знаний и формирование не речевых умений, а языковых навыков. Согласно результатам анализа учебных пособий, разработанных как в России, так и в Китае («Русский язык. Первые шаги. Часть 2», «Русская культура: диалог со временем», «Российские праздники: история и современность», «Путешествуем по России с русскими пословицами и поговорками», «Из истории русской культуры», «Дорога в Россию-3», «Русский язык (Восток) – 7»), было выявлено, что данные пособия преимущественно фокусируются на формировании и развитии лингвистической компетенции. При этом авторы изданий уделяют внимание далеко не всем аспектам коммуникативно-прагматической компетенции, и почти не уделяют никакого внимания формированию и развитию социокультурной компетенции на РКИ.

Диалог России и Китая в гуманитарной сфере (Ли Мэнлун [8], Бай Сяогун [1] и др.) подчеркивает необходимость взаимного проникновения в китайскую и российскую культуры. Однако без системного обучения русской культуры в рамках РКИ эта задача останется нерешенной. Культуроведческое обогащение коммуникативной практики китайских студентов направлено на создание своеобразного культурного моста между

Россией и Китаем, устраняя стереотипы и формируя комплексное понимание ими ценностей, традиций и поведенческих норм в бытовых и профессиональных сферах общения.

В результате анализа можно говорить, что одним из способов обогащения культуроведческой практики китайских студентов является включение культуроведческих материалов в практический курс по РКИ и внедрение проблемно-ориентированных заданий, составленных на основе данных материалов.

Для эффективного преодоления культурных барьеров требуется разработка культуроведчески насыщенного практического курса по РКИ для китайских студентов, с акцентом на сравнительный анализ русской и китайской культур, что будет способствовать не только усвоению культурных знаний, но и развитию социокультурной рефлексии – ключевого компонента аналитического мышления в межкультурной коммуникации.

Именно с этой целью было подготовлено учебное пособие, материалы которого включались в занятия по практике языка. Это пособие было создано в контексте социокультурного подхода к коммуникативному образованию китайских студентов средствами РКИ.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалами для конструирования пособия по культуроведению России послужили аудиовизуальные материалы радиопередачи «Вести FM», содержащие фрагменты художественной литературы, кинематографа и фольклора, отобранные с учетом их культуроведческой значимости для китайских студентов.

В исследовании были применены следующие методы:

- лингводидактический анализ содержания радиопередачи «Вести FM»;
- междисциплинарный анализ научной литературы, сопряженный с обучением нормам межкультурного общения;

– социокультурный анализ учебных пособий по РКИ для китайских студентов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В контексте социокультурного подхода были разработаны лингвокультуроведческие материалы для соизучения китайскими студентами русского языка и русской культуры. При этом социокультурный подход сочетался с компетентностным и проблемно-ориентированным подходами. Представленные в учебном пособии «Культуроведение России» материалы ориентированы на обогащение мировосприятия китайских студентов русской культуры в процессе:

а) анализа русских культурных кодов (Г.Г. Молчанова) [15];

б) формирования медиативных умений – способности интерпретировать и адаптировать культурную информацию о России для китайской аудитории;

в) развития способностей использовать культурную и лингвокультурную информацию при общении с русскоязычной аудиторией и способность представлять китайскую культуру на русском языке;

г) создания проблемно-ориентированной среды с использованием кросс-культурных заданий (групповое обсуждение проблемных ситуаций, ролевые игры, драматизации).

Исследование культурных различий и сходств в современном противоречивом мире предполагает конструирование учебных пособий в контексте ценностно-ориентированного образования, что чрезвычайно важно для Китая.

Конструирование осуществлялось исходя из следующего понимания культуроведения зарубежных стран. Культуроведение может выступать в качестве самостоятельной учебной дисциплины, с другой стороны, культуроведение может также насыщать практический курс по РКИ [14; 16–19]. Иными словами, вслед за В.В. Сафоновой культуроведение рассматривается как основа социокультурного образования средствами

иностранного языка, направленного на обогащение знаний обучающихся о социокультурном портрете изучаемых языков, стран и народов, историко-культурном фоне их развития, культуре взаимодействия индивида с обществом и другими социумами.

Предполагается, что культуроведение как учебная дисциплина не только обогащает языковую подготовку, но и способствует становлению студентов как медиаторов культур, способных преодолевать коммуникативные барьеры и укреплять российско-китайское взаимодействие [20, с. 78].

В этом контексте культуроведение рассматривается как средство познания универсальных и национальных культурных ценностей через сопоставительное изучение цивилизаций и культур, что способствует развитию бикультурной и поликультурной компетенций обучающихся [14, с. 4-6]. Сравнивая русскую и китайскую культуры на занятиях по РКИ, студенты из Китая развивают свои навыки межкультурного и поликультурного общения. Методически это реализуется через систему проблемных заданий на РКИ, направленных на развитие социокультурной компетенции.

Культуроведческое обогащение мировосприятия китайских студентов при обучении РКИ требует создания проблемно-ориентированной лингвокультурной среды в контексте социокультурного подхода для снятия дисбаланса между развитием их лингвистической компетенции и развитием их коммуникативно-прагматической и социокультурной компетенций в единстве всех их компонентов. Согласно трактовке В.В. Сафоновой, социокультурный подход в функциональном назначении проектирует модель коммуникативной подготовки, где язык изучается как инструмент межкультурного и поликультурного взаимодействия, формируя у студентов способность к диалогу культур [14, с. 4]. Такой подход особенно важен для китайских обучающихся, которым необходимо развивать не только языковые навыки, но и когнитивно-коммуникативные, лингвокультурные умения, позволяющие ориентироваться в инокультурной среде.

В основе учебного пособия «Культуроведение России» лежат следующие принципы [17]:

- принцип обучения РКИ в контексте диалога культур и цивилизаций России и Китая;
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды;
- принцип сотрудничества преподавателя и студентов как субъектов языкового образования;
- принцип учета социокультурного контекста изучения РКИ в России и в Китае;
- принцип соизучения языков и культур в контексте диалога культур и цивилизаций, который нацеливает на создание заданий на сопоставительный анализ российских и китайских культурных кодов.

Соблюдение данных принципов позволяет студентам осознавать общее и специфическое в традициях, ценностях и коммуникативных нормах РФ и КНР [17, с. 99].

Важной является также ориентация на принцип межкультурного учебного и внеучебного сотрудничества, который реализуется через совместную работу студентов и преподавателей. Организация межкультурных проектов, взаимодействие с носителями языка и участие в мероприятиях, посвященных русско-китайскому диалогу, помогают обучающимся применить знания на практике. Так, учебное сотрудничество предполагает подготовку студентами презентаций по культуроведению. Внеучебное сотрудничество может включать дискуссии в режиме онлайн о русских традициях или экскурсии по историческим местам России. Данные виды заданий могут способствовать повышению уровня мотивации китайских студентов на занятиях по практике РКИ и усиливать их вовлеченность.

В условиях мультимедийности и мультимодальности современного общества видео и радиоконтент приобретает особую значимость как источник оперативной информации и культурных ценностей. Анализ рей-

тингов радиостанций за 2023 г. показал, что «Вести FM» занимает лидирующие позиции среди информационных каналов, охватывая ежедневно более миллиона слушателей. Это свидетельствует о высоком уровне доверия аудитории и влиянии контента на формирование общественного мнения. Были выбраны передачи для создания пособия. Ниже коротко представлена справка-обоснование, почему.

Лингводидактический РКИ-анализ радиопередач «Вести FM» выявил комплексный характер вещания, сочетающий политические, экономические и культурные аспекты. Особую ценность для лингводидактики представляют радиопередачи «Культурные путешествия» и «Традиции», где систематически освещаются вопросы русской истории, географии и национальных обычаев. В течение декабря 2023 – января 2024 г. в эфире были представлены материалы о Дивеево, Оренбургской области, татарской культуре и других значимых явлениях российской действительности. В табл. 1 представлены результаты лингводидактического анализа тематики программы радиостанции «Вести FM» и последующей типологизации.

Структурный анализ контента «Вести FM» позволяет выделить его дидактические преимущества: аутентичность текстов, актуальность тематики, системность подачи информации. Особенно ценным является сочетание новостного формата с аналитическими программами, что обеспечивает как оперативное ознакомление с реалиями, так и их глубокую интерпретацию.

Лингводидактический анализ подтвердил, что радиопередачи «Вести FM» обладают значительным дидактическим потенциалом для создания учебного пособия по культуроведению России.

Материалы радиопрограммы «Вести FM» отражают социокультурные особенности современной российской действительности и предлагают как радиоформат, так и видеоформат подачи информации, что особенно важно для китайской аудитории, изучающей русский язык.

Таблица 1

Тематика программ радиостанции «Вести FM»

Table 1

Topics of the Vesti FM radio station's programs

№ п/п	Типы радиопередач	Тематика	Программы «Вести FM»
1	Общественно политические радиопередачи, касающиеся актуальных проблем России и актуальных международных проблем	Актуальные проблемы развития России и зарубежных стран в постглобальном мире	«Война и мир», «Формула смысла», «Полный контакт», «Информбистро», «Железная логика», «Соловьев live»
2	Социокультурные передачи, ориентированные на раскрытие национальных форм взаимодействия людей между собой в России, а также взаимодействия россиян с представителями от других культурно-языковых сообществ в Русском мире за рубежом	Социокультурные особенности ряда регионов мира или зарубежных стран, формат и суть межкультурного взаимодействия России с другими культурно-языковыми сообществами	«Восточная шкатулка», «Турецкий хаб», «Нацвопрос»
3	Культурно-просветительские передачи	Уникальные аспекты развития культуры России и ее культурные достижения	«Культурное путешествие», «Вопросы истории», «Открытая школа», «Служебный вход»

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

На основе отобранных материалов радиопередачи «Вести FM» разрабатывается комплекс проблемно-ориентированных заданий, направленных на развитие восприятия устной и письменной русскоязычной речи, формирование вербальных и невербальных умений межкультурного общения на РКИ. Далее представлены описания нескольких разделов учебного пособия «Культуроведение России», а именно:

- раздел 1. «История и культура России в национальной символике»;
- раздел 2. «Российская семья и семейные ценности»;
- раздел 3. «Российское образование и российские образовательные ценности»;
- раздел 4. «Религиозный ландшафт современной России».

При обсуждении вопросов национальной символики России, регулярно упоминаемой в радиопередачах, следует учесть многослойную систему знаков и символов.

Далее представлено описание заданий, разработанных в разделах пособия, а также приведены конкретные их примеры.

Раздел 1 направлен на формирование у китайских студентов-лингвистов представлений о культурных и лингвокультурных кодах России, которые заложены в национальных и региональных символах России (гимн, флаг, герб); доминирующих ценностях современного русского общества; развитие межкультурных коммуникативно-когнитивных умений на РКИ; формирование культуроведческих умений в условиях устной и письменной межкультурной коммуникации.

Например, задание 1 предлагает проанализировать цитату А.Н. Толстого: «Чтобы понять тайну русского народа, его величие, нужно хорошо и глубоко узнать его прошлое...» и выбрать наиболее точную интерпретацию из пяти предложенных вариантов, что развивает умения критического чтения и анализа текста.

В основе текстовой, письменной и устной речи лежит текст государственного гимна России. В задании 3 студенты должны определить, какие из предложенных названий гимна («Гимн России», «Государственный гимн Российской Федерации» и др.) уместны

в официальной и неофициальной речи, что формирует понимание стилистических различий. Задание 6 предлагает составить 7 вопросов о символике гимна, используя заданные слова и словосочетания, например: «Что именно подчеркивает автор Гимна России, говоря о России в припеве: «Отечество наше свободное»?».

Значительная часть заданий предполагает групповую работу и исследовательскую деятельность. Так, задание 4 требует в группе из 4 человек найти информацию об авторе и композиторе Гимна РФ и составить вопросы для викторины. Задание 7 предлагает проанализировать 3 русскоязычных сайта о китайском гимне, оценить полноту информации и предложить дополнения.

В нескольких заданиях представлена работа с визуальными материалами для интерпретации и обобщения культуроведческого материала. Такими как фотографии памятника «Тысячелетие России» в Великом Новгороде и барельефов с изображениями исторических фигур. Анализ данных материалов направлен на изучение роли памятников в сохранении исторической памяти, а также на интерпретацию художественных образов (например, ангел с крестом символизирует православие, а коленопреклоненная женщина – Россию). В частности, в задании 17 студенты исследуют символику памятника и отвечают на вопросы, связанные с его художественным и культурным содержанием. Так, в задании 10 нужно заполнить таблицу «Российская Федерация», используя текстовые и визуальные источники, указав территорию, население, столицу и другие характеристики. Выполнение данного задания позволит китайским студентам обобщить основные сведения о Российской Федерации. В задании 22 студентам предлагается изучить гербы российских городов и выделить используемые в них символы, проанализировав, например, герб Новосибирска с изображением соболей, держащих каравай.

Творческие задания включают написание эссе и подготовку презентаций. Задание 21 требует сравнить тексты гимнов СССР и

РФ по заданному плану, анализируя идеологическую составляющую и символику. Задание 15 предлагает подготовить презентацию о китайских национальных символах для русских студентов, выделяя их ценностные смыслы.

Особое внимание уделено культуроведчески-ориентированному аудированию, аудиовизуализации и работе с медиаматериалами. Например, в задании 25 обучающимся нужно прослушать радиопередачу «Вести FM» о воссоединении Крыма с Россией и ответить на вопросы по содержанию, например: «Какое событие освещается в данной радиопередаче?». Задание 26 предполагает анализ передачи о русских сказках, где требуется назвать упомянутых сказочных героев (Жар-птица, Баба-Яга) и найти их аналоги в китайской культуре.

В задании 16, построенном на историческом материале, обучающимся предлагается заполнить таблицу «Исторические вехи развития российской государственности», указав даты периодов и известных исторических деятелей от Древней Руси до современной России. Задание 20 требует сравнить тексты гимнов СССР 1944 и 1977 гг., отметив изменения, связанные с упоминанием Сталина.

Предусмотрено задание по культуроведческой интерпретации национальных символов. Например, в задании 12 студенты читают текст о государственной символике и подбирают к нему наиболее подходящий заголовок из предложенных вариантов или предлагают свой. Задание 14 предлагает вставить пропущенные слова (герб, гимн, флаг) в текст о государственных символах, закрепляя культуроведческие маркированные лексически.

Финальное задание первого раздела – написание сочинения объемом 4500 знаков о роли национальных символов в жизни граждан России и Китая – позволяет систематизировать все полученные знания и продемонстрировать умения сравнительного культурного анализа.

Апробация этого раздела пособия проходила на занятиях по РКИ у студентов ба-

калавриата и магистратуры факультета иностранных языков и регионоведения по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика». По окончании пилотирования рассматриваемого учебного пособия был проведен социологический опрос китайских студентов и преподавателей РКИ, направленный на выяснение отношения студентов и преподавателей к этому курсу, учебных достижений китайских студентов, а также их учебных трудностей и методических путей их устранения с позиции преподавателя РКИ. Результаты исследования показали, что использование пособия наиболее продуктивно со студентами, начиная с уровней владения языком В1 и В2, хотя отдельные материалы могут быть применены и в бакалавриате. В процессе апробации были реализованы два варианта организации занятий: первый – с преподавателем китайского по РКИ, второй – в тандеме с преподавателем-носителем русского языка. Анализ результатов апробации свидетельствует, что работа в тандеме, при внедрении пособия в учебный процесс, работа в «педагогической команде» позволяет достичь интересных и полезных результатов, в том числе и при культуроведческом обогащении коммуникативной практики китайских студентов в процессе овладения РКИ.

Раздел 2 ориентирован на формирование у китайских студентов-лингвистов представлений об образе и стилях жизни разных российских семей и традиционных российских семейных ценностях; развитие у китайских студентов аналитических культуроведческих умений сравнивать культурные традиции воспитания в России и Китае, совершенствование на кросс-культурном материале устных монологических диалогических и полилогических умений, письменных академических умений и формирование монолингвальных медиативных умений.

В число основных учебных задач входит обогащение знаний китайских студентов о российских семейных устоях, совершенствование языковых умений через работу с текстами и аудиоматериалами, а также развитие у них умения представлять и интерпретировать

культурные коды, характерные для российского общества. Структура раздела сочетает аналитические и творческие задания, что обеспечивает всесторонний подход к освоению темы.

Анализ заданий показывает их четкое разделение по типам деятельности. Первую группу составляют задания на понимание и интерпретацию культуроведческих текстов, в число которых входят цитаты, пословицы и культурно насыщенные тексты. Вторую группу образуют задания на сопоставление китайских и российских культур, с целью сравнения российских и китайских семейных традиций, анализа семейных праздников и интервью с многодетной семьей. В третью группу, помимо культуроведческих заданий, входит ряд лексическо-грамматических заданий, которые выполняются в том случае, если есть необходимость устранения лексико-грамматических погрешностей в речи китайских студентов на русском языке. Четвертую группу представляют проектные задания, включающие создание викторин о семейных ценностях (например, задание 19: «Какие традиции переплетаются при праздновании данного праздника и какое значение это имеет для русского народа?»), формулировку вопросов о поддержке многодетных семей (например, задание 7: «Какие меры социальной поддержки предусмотрены для многодетных семей в Российской Федерации?»), анализ проблем сохранения традиций (например, задание 20: «Какие ценности необходимо укреплять для сохранения русской традиционной народной культуры?»), а также написание эссе на темы, связанные с семейными ценностями (задание 23).

В этом, как и в других разделах учебного пособия, китайские студенты вовлекаются в разнообразные формы работы, на основе материалов радиопередач «Вести FM», которые позволяют им расширять свои познания российской культуры и использовать эти познания в практических целях.

Раздел 3 ориентирован на формирование у китайских студентов представлений об особенностях системы российского вузовского образования и ее ценностного ядра,

инновационном проекте по созданию научно-образовательных школ (НОШ) Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, в частности, НОШ «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Раздел построен по аналогии с предыдущими двумя разделами. Он начинается с заданий, направленных на осмысление текстов, содержащих ключевые слова и термины, что осуществляется с помощью специально созданных вербальных загадок (например, задание 2 – «Как называется система воспитания и обучения личности, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций. В широком смысле слова, это слово обозначает процесс или продукт формирования ума, характера и физических способностей личности»). Кроме этого, подобные задания стимулируют китайских студентов развивать культуроведческие аналитические умения осуществлять поиск социокультурных сходств и различий в высшем образовании Китая и России, обобщать наблюдения китайских студентов тех социокультурных трудностей, которые они испытывают при получении высшего образования в России, и путей их преодоления в бакалавриате или магистратуре.

Этот текстовой материал направлен не только на понимание смыслового содержания, но и обязательно на выявление социокультурных характеристик российского образования, что достигается путем проведения сравнительного анализа с точки зрения китайской культуры, поиска различий и похожих компонентов. При работе с данными текстовыми материалами используются как индивидуальные, так и групповые формы работы.

Задания на развитие аудитивных умений при прослушивании радиопрограмм «Вести FM», выполнении соответствующих заданий (например, задание 7) и последующее обращение к стенограммам записей не только помогают выявить культуроведческие маркеры, но и закрепить их понимание на раз-

ных уровнях восприятия информации (аудитивной, визуальной, текстовой и т. п.).

После апробации этих материалов, проведенной на факультете иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в 2024–2025 гг., студентам было предложено пройти анкетирование и ответить на вопросы, позволяющие выявить их отношение к курсу, его содержанию и к сложности представленных заданий. Согласно обобщенным результатам анкетирования, обучающиеся отметили расширение знаний об истории и культуре России, лучшее понимание культурных кодов, развитие умения обнаружения культурных параллелей. В то же время обучающиеся отметили определенные трудности, связанные с объемом предложенных заданий. В целом показано и доказано эмпирическим путем, что пособие реализует комплексный подход «студент – учебник – преподаватель», позволяя вести обучение в билингвальной среде. Его использование способствует не только языковому, но и межкультурному развитию студентов. Тем не менее, представляется необходимым пересмотреть объем и сложность некоторых заданий, вызвавших у обучающихся наибольшие затруднения.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование демонстрирует, что одним из возможных путей культуроведческого обогащения коммуникативной практики на занятиях по РКИ при обучении китайских студентов-филологов может быть использование учебного пособия «Культуроведение России». Данное пособие системно преодолевает дисбаланс между учебным фокусом на лингвистической компетенции и недостаточным вниманием, уделяемым формированию межкультурной компетенции, что подтверждено результатами апробации, проведенной в Московском университете. Так как система заданий, представленная в учебном пособии, ориентирована, прежде всего, на формирование и развитие комму-

никативно-прагматической и социокультурной компетенций, а также на корректировку погрешностей во владении китайскими студентами лингвистической компетенцией.

Особое внимание уделено преодолению стереотипного восприятия русской культуры через сравнительный анализ с китайскими традициями. Научная новизна исследования заключается в разработке комплексной методики культуроведческого обучения на основе аутентичных материалов радиостанции «Вести FM»; создании типологии заданий, сочетающей информационно-поисковые, коммуникативно-прагматические и творческие компоненты; обосновании принципов отбора культуроведческого материала для китайской аудитории; разработке критериев оценки сформированности межкультурной компетенции.

В результате создано учебное пособие, адаптированное для китайских студентов, владеющих русским языком на уровне В1-В2, разработаны методические рекомендации по использованию аутентичных медиаматериалов, предложены конкретные формы работы с культуроведческим материалом, создан банк заданий для формирования межкультурной компетенции на РКИ у китайских студентов магистратуры.

Важнейшим результатом исследования стала разработка системы культуроведческих

заданий, основывающаяся на трех основных типах заданий: 1) информационно-поисковые задания (задания, направленные на работу с мистификацией культурных событий, фактов; на перевод вербальной информации в невербальную; на интерпретацию невербальной информации и т. д.); 2) коммуникативно-прагматические задания (ролевые игры, симуляции, деловые игры, профессиональные игры); 3) проектные задания. Особое внимание уделено заданиям, развивающим медиативную компетенцию – способность выступать культурным посредником между русской и китайской традициями. С уровня В2 можно подключать культуроведчески-ориентированное обсуждение, построенное на социально значимой тематике. Однако на этом уровне еще нецелесообразно вовлекать студентов в культуроведческий дискурс и дебаты.

Результаты исследования способов культуроведческого обогащения коммуникативной практики китайских студентов открывают новые возможности для совершенствования обучения РКИ в Китае и могут служить основой для создания аналогичных методик в других культурных контекстах. Особенно перспективным представляется дальнейшее изучение возможностей цифровизации культуроведческого компонента в языковом образовании.

Список источников

1. Бай Сяогун. Китайско-российское гуманитарное сотрудничество: состояние, проблемы и перспективы // Власть и управление на Востоке России. 2022. № 3 (100). С. 42-52. <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2022-100-3-42-52>, <https://elibrary.ru/oszslm>
2. Баранов В.М., Трофимов В.В. Проблемы конвергенции естественных, гуманитарных наук и практик в технике правотворчества современной России (постановка проблемы) // Государственно-правовые исследования. 2020. № 3. С. 88-95. <https://elibrary.ru/ypluhf>
3. Ван Цюнь, Рудаков М.А. Комплекс коммуникативных и лингвокультурологических упражнений в рамках курса «Русская литература» для китайских студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 128-139. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-128-139>, <https://elibrary.ru/wtjxvs>
4. Glebenko L.Y., Pavlova O.S., Dong Hongjing. Reflection of cultural peculiarities in teaching Russian as a foreign language // AMURCON 2020. International Scientific Conference. Birobidzhan, 2020. P. 354-362. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.06.03.48>
5. Гу Шии. Методический потенциал историко-культурных аутентичных текстов в обучении русскому языку китайских студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2022. 26 с.

6. Долженко О. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1996. № 2. С. 15-24. <https://elibrary.ru/rwhrgz>
7. Завальнева М.Д. Педагогические условия применения проектной технологии для развития социокультурной компетенции у студентов-лингвистов // *Современное образование. Актуальные вопросы, достижения и инновации*: сб. ст. 24 Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2019. С. 84-86. <https://elibrary.ru/yufttn>
8. Ли Мэнлун. Китайско-российское гуманитарное сотрудничество в XXI в.: тенденции и перспективы: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2018. 26 с.
9. Петрова А.С. Диалог культур в обучении русскому языку китайских студентов на материале темы «Семейные обряды»: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2016. 233 с.
10. Синхуа Ван, Курьянович А.В. Формирование образа России на занятиях по русскому языку как иностранному в китайской аудитории (на материале учебного комплекса «Восток») // *Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом*: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 130-летию со дня рожд. Н.С. Трубецкого, провед. в рамках науч.-пед. симпозиума «Образ России в международном образовательном пространстве: евроазиатский вектор»: в 3 ч. Екатеринбург, 2020. Ч. 2. С. 20-27. <https://elibrary.ru/phwdaj>
11. Чжао Шупин. Актуальные вопросы культуроведческого обогащения учебных материалов для обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // *Иностранные языки в школе*. 2023. № 9. С. 88-96. <https://elibrary.ru/knmfho>
12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранным языкам. Москва, 2021. 320 с.
13. Ян Чуньлэй. Формирование коммуникативной и культуроведческой компетенций китайских студентов при обучении русскому языку на основе исторического жанра русской живописи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 24 с.
14. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1993. 528 с.
15. Молчанова Г.Г. Метафорическая экспансия как скрытый код текста // *Когнитивные исследования языка*. 2018. № 35. С. 232-241. <https://elibrary.ru/piwseh>
16. Сафонова В.В. Социокультурный подход в преподавании РКИ: теория и практика. Москва, 2020. 256 с.
17. Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // *Диалог культур. Культура диалога: Человек и новые социогуманитарные ценности*. Москва, 2017. С. 97-123.
18. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Москва, 2004. 233 с. <https://elibrary.ru/qwlvcr>
19. Сафонова В.В. Ценностно-ориентированное языковое образование в современном мире: актуальные проблемы и спорные вопросы лингводидактики российской высшей школы // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2022. № 4. С. 136-148. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-2022-4-136-148>, <https://elibrary.ru/mptnfw>
20. Петрова Е.С. Культуроведческий аспект в преподавании РКИ: китайская аудитория. Москва, 2022. 210 с.

References

1. Bai X. (2022). Sino-Russian humanitarian cooperation: state, problems and prospects. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii = Power and Governance in the East of Russia*, no. 3 (100), pp. 42-52. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2022-100-3-42-52>, <https://elibrary.ru/oszslm>
2. Baranov V.M., Trofimov V.V. (2020). Problems of convergence of natural sciences, humanities and practices in the technique of law-making in modern Russia (formulation of the problem). *Gosudarstvenno-pravovye issledovaniya = State-Legal Research*, no. 3, pp. 88-95. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ypluhf>
3. Tsyun' V., Rudakov M.A. (2021). Complex of communication and linguoculturological exercises in a course of Russian literature for Chinese students. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, no. 2, pp. 128-139. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-128-139>, <https://elibrary.ru/wtjxvs>

4. Glebenko L.Y., Pavlova O.S., Dong H. (2020). Reflection of cultural peculiarities in teaching Russian as a foreign language. *International Scientific Conference "AMURCON 2020"*. Birobidzhan, pp. 354-362. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.06.03.48>
5. Gu S. (2022). *Metodicheskii potentsial istoriko-kul'turnykh autentichnykh tekstov v obuchenii russkomu yazyku kitaiskikh studentov*. Cand. Sci. (Education) diss. abstr. Moscow, 26 p. (In Russ.)
6. Dolzhenko O. (1996). Socio-cultural problems of the formation and development of higher education. *Alma Mater. Vestnik Vysshey Shkoly*, no. 2, pp. 15-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rwhrgz>
7. Zaval'neva M.D. (2019). Pedagogical conditions for the application of project technology for the development of socio-cultural competence among linguistic students. *Sbornik statei 24 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennoe obrazovanie. Aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii» = Collection of Articles of the 24th International Scientific and Practical Conference "Modern Education: Current Issues, Achievements and Innovations"*. Penza, pp. 84-86. <https://elibrary.ru/yufttn>
8. Li M. (2018). *Kitaisko-rossiiskoe gumanitarnoe sotrudnichestvo v XXI v.: tendentsii i perspektivy*. Cand. Sci. (History) diss. abstr. Moscow, 26 p. (In Russ.)
9. Petrova A.S. (2016). *Dialog kul'tur v obuchenii russkomu yazyku kitaiskikh studentov na materiale temy «Semeinye obryady»*. Cand. Sci. (Education) diss. St. Petersburg, 233 p. <https://elibrary.ru/zqhpzb>
10. Wang S., Kur'yanyovich A.V. (2020). Formation of the image of Russia in the classes in Russian as a foreign language in the Chinese audience (on the material of the Vostok educational complex). *Sbornik nauchnykh statei Vserossiyskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchonnoi 130-letiyu so dnya rozhdeniya N.S. Trubetskogo, provedenoi v ramkakh nauchno-pedagogicheskogo simpoziuma «Obraz Rossii v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve: evro-aziatskii vektor» «Kognitivnye strategii filologicheskogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom» = Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 130th Anniversary of the Birth of N.S. Trubetskoy Held withing the Framework of the Scientific and Pedagogical Symposium "The Image of Russia in the International Educational Space: the Euro-Asian Vector" "Cognitive Strategies of Philological Education in Russia and Abroad"*, issue 2. Ekaterinburg, pp. 20-27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/phwdaj>
11. Shupin Ch. (2023). Crucial issues of cultural enrichment of educational materials for teaching russian as a foreign language. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 88-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/knmfho>
12. Passov E.I. (2021). *The Basics of Communicative Methods of Teaching Foreign Languages*. Moscow, 320 p. (In Russ.)
13. Yan Ch. (2015). *Formirovanie kommunikativnoi i kul'turovedcheskoi kompetentsii kitaiskikh studentov pri obuchenii russkomu yazyku na osnove istoricheskogo zhanra russkoi zhivopisi*. Cand. Sci. (Education) diss. abstr. Moscow, 24 p. (In Russ.)
14. Safonova V.V. (1993). *Sotsiokul'turnyi podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti*. Dr. Sci. Education) diss. Moscow, 528 p. (In Russ.)
15. Molchanova G.G. (2018). Metaphorical expansion as implicit code of the text. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*, no. 35. pp. 232-241. (In Russ.) <https://elibrary.ru/piwseh>
16. Safonova V.V. (2020). *Sociocultural Approach in Teaching RFL: Theory and Practice*. Moscow, 256 p. (In Russ.)
17. Safonova V.V. (2017). Principles of communicative education in the context of the dialogue of cultures and civilizations. *Dialogue of Cultures. Culture of Dialogue: Man and New Socio-Humanitarian Values*. Moscow, pp. 97-123.
18. Safonova V.V. (2004). *Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodological Purposes*. Moscow, 233 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwlvcr>
19. Safonova V.V. (2022). Value-oriented language education in the modern world: modern challenges and critical issues of higher school linguodidactics. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 136-148. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-2022-4-136-148>, <https://elibrary.ru/mptnfw>
20. Petrova E.S. (2022). *The Cultural Aspect in Teaching RFL: The Chinese Audience*. Moscow, 210 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Чжао Шупин, соискатель, кафедра лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, факультет иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2028-1319>
zsp570954605@gmail.com

Поступила в редакцию 19.08.2025
Одобрена после рецензирования 11.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Shuping Zhao, Applicant, Applicant, Linguistics, Translation and Intercultural Communication Department, Foreign Languages and Regional Studies Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-2028-1319>
zsp570954605@gmail.com

Received 19.08.2025
Approved 11.11.2025
Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Педагогическая модель формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе

Лариса Васильевна Абдалина , Яна Юрьевна Романова *

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
394018, Российская Федерация, г. Воронеж, Университетская пл., 1

*Адрес для переписки: yanarom1402@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Культура саморазвития студентов является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, обеспечивающей конкурентоспособность и востребованность на рынке труда. ФГОС нового поколения указывает на необходимость формирования у будущих специалистов психологической сферы способности самостоятельно добывать нужную информацию, уметь перерабатывать ее, анализировать и синтезировать в соответствии с учебной задачей. Важная задача, стоящая перед системой высшего образования сегодня, – оказание помощи в процессе творческого созидания и саморазвития будущим педагогам-психологам, создание необходимых для этого условий в образовательном пространстве вуза. Идея саморазвития и самовоспитания в образовании сегодня приобретает важнейшее значение, играет главенствующую роль в становлении будущего педагога-психолога. Психолого-педагогические исследования последних лет направлены на поиск оптимальных путей саморазвития, однако, современная педагогическая теория и практика остро нуждаются в комплексном, системном рассмотрении указанного вопроса. Построение педагогической модели формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе способно углубить имеющиеся теоретические воззрения на культуру саморазвития и снабдить практику ценным эмпирическим материалом. Цель исследования – построение педагогической модели формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе.

Методы исследования. В исследовании использован метод моделирования, благодаря которому удалось рассмотреть культуру саморазвития как комплексный феномен, включающий методологические аспекты, структурные компоненты, технологии и средства его формирования, диагностические критерии, показатели и уровни развития.

Результаты исследования. Педагогическая модель формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе включает в себя блок методологического обеспечения (методологические подходы и принципы); содержательного обеспечения (структурные компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-операциональный, регулятивно-оценочный, рефлексивно-аналитический); технологического сопровождения (этапы реализации программы, технологии, формы и методы формирования культуры саморазвития); оценочно-результативных показателей (критерии, показатели, уровни); педагогические условия (объективные и субъективные).

Выводы. Педагогическая модель формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога служит основой научной организации образовательной деятельности по под-

готовке психолого-педагогических кадров в рассматриваемом направлении. Модель является многокомпонентной интегративной системой, обеспечивающей полноценное целенаправленное формирование культуры саморазвития будущего педагога-психолога как профессионального качества, обеспечивающего эффективность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: саморазвитие, культура саморазвития, модель культуры саморазвития педагога-психолога, моделирование, образовательная среда вуза

Финансирование. Исследование не имело финансовой поддержки.

Вклад авторов: Л.В. Абдалина – разработка концепции исследования, разработка методологии, научное руководство, редактирование текста рукописи. Я.Ю. Романова – поиск и анализ научной литературы, обобщение опыта исследователей, обработка материала, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Абдалина Л.В., Романова Я.Ю. Педагогическая модель формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1411-1423. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1411-1423>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1411-1423>

The pedagogical model of the formation of self-development culture of the future teacher-psychologist at the university

Larisa V. Abdalina , Yana Yu. Romanova *

Voronezh State University

1 Universitetskaya Sq., Voronezh, 394018, Russian Federation

*Corresponding author: yanarom1402@gmail.com

Abstract

Importance. The culture of students' self-development is an integral part of professional training, ensuring competitiveness and relevance in the labor market. The Federal State Educational Standard of the new generation points to the need for future specialists in the psychological field to develop the ability to independently extract the necessary information, be able to process it, analyze and synthesize it in accordance with the educational task. An important task facing the higher education system today is to assist future psychological educators in the process of creative creation and self-development, and to create the necessary conditions for this in the educational space of the university. The idea of self-development and self-education in education is of crucial importance today, plays a dominant role in the formation of a future teacher-psychologist. Psychological and pedagogical research in recent years has been aimed at finding optimal ways of self-development, however, modern pedagogical theory and practice urgently needs a comprehensive, systematic consideration of this issue. The construction of a pedagogical model for the formation of self-development culture of a future teacher-psychologist at a university can deepen existing theoretical views on the culture of self-development and provide valuable empirical material for practice. The purpose of the study is to build a pedagogical model for the formation of self-development culture for future psychology teachers at the university.

Research Methods. The study uses a modeling method, which made it possible to consider the self-development culture as a complex phenomenon, including methodological aspects, structural

components, technologies and means of its formation, diagnostic criteria, indicators and levels of development.

Results and Discussion. The pedagogical model of the formation of self-development culture of a future teacher-psychologist at a university includes a block of methodological support (methodological approaches and principles); substantive support (structural components: value-semantic, cognitive-operational, regulatory-evaluative, reflexive-analytical); technological support (stages of program implementation, technologies, forms and methods of formation culture of self-development); evaluative performance indicators (criteria, indicators, levels); pedagogical conditions (objective and subjective).

Conclusions. The pedagogical model of the formation of a culture of self-development of a future teacher-psychologist serves as the basis for the scientific organization of educational activities for the training of psychological and pedagogical personnel in this area. The model is a multi-component integrative system that ensures the full-fledged purposeful formation of a culture of self-development of a future teacher-psychologist as a professional quality that ensures the effectiveness of professional activity.

Keywords: self-development, self-development culture, model of self-development culture of a teacher-psychologist, modeling, educational environment of a university

Funding. The study had no financial support.

Authors' Contribution: L.V. Abdalina – research concept development, methodology development, scientific guidance, has edited the manuscript. Ya.Yu. Romanova – search and analysis of scientific literature, generalization of researchers' experience, material processing, writing – original draft preparation.

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

For citation: Abdalina, L.V., & Romanova, Ya.Yu. (2025). The pedagogical model of the formation of self-development culture of the future teacher-psychologist at the university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1411-1423. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1411-1423>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Динамично изменяющаяся действительность в современном мире затрагивает разные уровни социальной сферы, и в первую очередь – систему высшего образования. Систематические и ставшие уже постоянными нововведения в российскую образовательную систему диктуют неизбежность появления кардинальных трансформаций в подготовке выпускников вузов. С внедрением ФГОС нового поколения актуальной задачей является формирование у студентов компетенций в сфере самоподготовки: они должны уметь самостоятельно находить нужный учебный материал и активно перерабатывать полученный опыт на практике. В большинстве случаев обучение – это личная ответственность каждого студента – получение высшего образования в нашей стране осуществляется добровольно, а значит,

должна присутствовать мотивационная готовность к постоянному и непрерывному получению новых знаний. В области подготовки будущих педагогов-психологов данная задача является первоочередной, поскольку главный инструмент психолога при работе с людьми – его личность, это означает, что специалист в сфере психологических услуг должен самосовершенствоваться, «вытачивать» навыки понимания других людей, и в первую очередь – самого себя. Это неизбежно приводит каждого студента-психолога к осмыслению необходимости непрерывного личностного роста. В контексте рассматриваемой проблематики мы используем термин «культура саморазвития», что позволяет раскрыть глубину и многоаспектность внутреннего стремления студента к профессиональному и личностному росту в различных областях социальной действительности.

Предмет рассмотрения культуры саморазвития будущих педагогов-психологов особенно востребован среди ученых психолого-педагогической специальности, количество исследований в последние годы по указанной проблематике резко возросло. Так, Н.С. Байжуманова акцентирует внимание на важности формирования навыков самоорганизации, которые будут способствовать в будущем формированию надлежащего уровня профессионального саморазвития у студентов педагогического профиля [1]. В своем теоретическом обзоре по указанной проблематике И.А. Ерина указывает на важность формирования мотивационной готовности педагога-психолога к непрерывному саморазвитию и профессиональному становлению в рамках психолого-педагогической специальности [2]. А.А. Жигулин освещает вопрос детерминации процесса саморазвития, раскрывая психологические факторы, способствующие эффективному уровню саморазвития педагога-психолога. Ученый выделяет три группы факторов: психологические, организационные и экономические [3]. Ученые из Амурского государственного университета пришли к выводу о важности формирования готовности к саморазвитию у будущих психологов первого курса, поскольку студенты поступают в университет с ограниченным пониманием себя и своих мотивов к профессиональному выбору [4]. Предметом исследования К.А. Фесик стало изучение процесса групповой и индивидуальной самоорганизации учебных занятий, способствующих саморазвитию студентов педагогического вуза [5]. Психолог А.Р. Гайнанова, изучая саморазвитие как процесс познания и реализации своих потенциальных способностей, приходит к выводу о наличии дифференцированных и конкретных представлений студента-психолога о своих возможностях, что повышает потребность в саморазвитии в процессе обучения в вузе [6].

По мере развития этой области исследования растет и количество интерпретаций термина саморазвития. Разработка таких показателей позволяет более четко концептуа-

лизировать понятие «культура саморазвития». Кроме того, востребованность данного предмета исследования привела к появлению в педагогической науке большого массива эмпирических данных, порой противоречащих друг другу.

Ученые по психологии и педагогике получили много интересных результатов в области саморазвития личности студентов: необходимость стимулирования и поддержки студентов на пути к их личностному и профессиональному становлению со стороны профессорско-преподавательского состава (Д.В. Власов) [7]; обеспечение эффективного саморазвития через удовлетворение потребностей в творческом преобразовании образовательного процесса (Л.А. Шкутина, Т.Г. Смагулова, М.Ш. Гереева) [8]; важность развития профессионального самосознания как предпосылки для саморазвития (Ж.Г. Гаранина, Н.В. Андропова) [9] и др.

Однако, несмотря на полученные разработки, фундаментальных исследований, обосновывающих теоретический конструкт саморазвития, по-прежнему недостаточно. При этом возникает противоречие между социальным запросом общества на подготовку высококвалифицированных психологических кадров, способных к непрерывному профессиональному росту, и отсутствием четко выверенной теоретической основы, раскрывающей структуру саморазвития, критерии и показатели сформированности культуры саморазвития, качественную характеристику уровней развития, а также форм и средств формирования данного феномена у будущих педагогов-психологов. Разработанная педагогическая модель формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе призвана разрешить данное противоречие, что обуславливает ее актуальность и несомненную практическую значимость.

Цель исследования заключается в построении педагогической модели формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие **задачи**:

1) определить основные дефиниции понятия «саморазвития» с точки зрения разных ученых;

2) раскрыть сущность понятия «культура саморазвития будущего педагога-психолога»;

3) определить основные структурные блоки педагогической модели формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью содержательного изучения проблемы формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе был использован метод моделирования, позволяющий системно и комплексно представить теоретическую основу для исследования изучаемого феномена с точки зрения блоков, отражающих методологическую основу исследования, содержательные аспекты, технологические средства сопровождения, диагностические и критериальные показатели, а также результативность формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе; теоретический метод: анализ и систематизация научных публикаций и эмпирических исследований по проблеме формирования культуры саморазвития студентов в вузе; метод обобщения накопленного педагогического опыта с целью выделения структурных блоков педагогической модели формирования культуры саморазвития педагога-психолога в вузе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Прежде чем перейти к раскрытию основных блоков педагогической модели формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе, остановимся на определении сущности понятия «саморазвития» личности.

Проблема саморазвития личности не является новой для педагогической науки и уже не один десяток лет волнует умы ведущих ученых и мыслителей. В отечественной

и зарубежной педагогике широкое признание получила теория развития и саморазвития личности следующих авторов: Л.С. Выготского, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

В осмысление проблемы саморазвития большой вклад внес академик В.И. Андреев, его труды посвящены детальному изучению творческого саморазвития личности обучающегося, где автор вкладывает в данное понятие характеристики субъект-субъектной ориентации [10].

Теоретические воззрения К.А. Абульхановой-Славской базируются на идее, что человек выступает активным деятелем и творцом своей собственной жизни, способным творчески преобразовать окружающую действительность и осуществить непрерывную деятельность по творческому саморазвитию [11].

В отечественной психологии В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев трактовали саморазвитие как фундаментальную способность человека по активному взаимодействию с окружающей действительностью, практическим результатом которого является преобразование себя [12].

Отдельные работы посвящены изучению саморазвития личности студента вуза (И.Т. Артемьев, Е.Н. Воронин, О.Д. Серебрянская, А.В. Меренков, Н.Ш. Чинкина, И.А. Шаршов и др.).

Большой вклад в осмысление саморазвития личности студентов внес П.П. Блонский, указав, что основа любого обучения – это в первую очередь работа самого обучающегося [13].

Теоретический анализ публикаций за последние десять лет по указанной проблематике позволил обозначить ведущие его трактовки:

- созидательная деятельность по реализации своей индивидуальности [14];
- одна из форм жизнетворчества личности [15];
- форма развития, которую инициируют сам субъект [16];

– необратимый процесс качественного преобразования психологического статуса личности [17].

Таким образом, психологическая наука в настоящий момент своего развития не обладает единым общепризнанным подходом к трактовке феномена саморазвития личности. Ряд авторов рассматривает данное понятие как потребность в непрерывном личностном росте, запускающую активность самого субъекта в поиске своих ресурсов и достижении качественно новых результатов (О.С. Анисимов, Б.Г. Ананьев, В.Д. Иванов, Е.И. Исаев, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.Н. Узнадзе, И.Ф. Харламов, И.С. Якиманская и др.). В этом смысле саморазвитие может соотноситься с понятием самореализации и самосовершенствования. Другие авторы полагают, что осуществление процесса саморазвития возможно при осознанном регулировании человеком, это не спонтанный процесс, движимый потребностью изнутри, к этому необходимо прилагать волевые усилия (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, О.С. Газман, В.В. Давыдов, Л.Н. Куликова, А.Н. Леонтьев, В.Ф. Моргун, Н.А. Низовских, В.С. Мухина, В.М. Розин, Н.Ю. Ткачева, Д.Б. Эльконин и др.). Логично, что в педагогике возникает задача научить человека саморазвитию, сформировать у него необходимые личностные компетенции, позволяющие ему активно работать над собой.

Учитывая мнения различных авторов, выдвинем свой тезис по указанной проблематике. Мы полагаем, что процесс саморазвития – многоаспектный феномен, включающий в себя и внутреннюю мотивацию, и личностную готовность на самосовершенствование и преобразование себя, а также целенаправленные и осознанные действия по активизации сознания и мышления, направленные на поэтапный процесс саморазвития. В связи с чем целесообразно говорить о культуре саморазвития как многомерном явлении. Принимая во внимание, что любой психологический феномен рассматривается как система входящих в нее взаимосвязанных, иерархически выстроенных элементов,

укажем объективную необходимость в построении педагогической модели формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе.

Создавая данную модель, мы использовали следующее определение: «мысленно представленная или материально реализованная система, отображающая или воспроизводящая комплекс существенных свойств и способная замещать объект в процессе познания» [18, с. 18].

Метод моделирования является одним из часто используемых в практике педагогических исследований, поскольку позволяет целостно и наглядно представить структуру изучаемого феномена и тем самым всесторонне, учитывая тождество модели и объекта, представить выявленные взаимосвязи между составляющими, определить их показатели и уровни развития, а также методы и способы их формирования.

Итак, под моделью формирования культуры саморазвития педагога-психолога в вузе мы понимаем упрощенный наглядный объект-заместитель феномена саморазвития, представляющий возможности для его практического изучения с учетом выделенных подходов и принципов, содержательного наполнения, структурных составляющих, этапов формирования, а также критериев, показателей и уровней развития изучаемого феномена.

Проведенный теоретический анализ работ по заявленной тематике [19–23] позволил определить, что достаточным будет включение в модель формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов в вузе следующих блоков: методологического обеспечения, структурно-содержательного обеспечения, технологического сопровождения, оценочно-результативных показателей.

Рассмотрим каждый из перечисленных блоков более детально.

Блок методологического обеспечения представлен методологическими подходами (культурологический, субъективно-деятельностный, аксиологический, рефлексивный) и принципами (системности, персонализации,

творческой активности, субъекта деятельности, принцип потенциального и актуального, смыслообразования).

Культурологический подход (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, О.С. Газман, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др.) в педагогике направлен на формирование человека-культуры, усвоение им духовных ценностей, исторического наследия страны в единстве с собственными мировоззренческими позициями. Культурным принципом в системе высшего образования выступает ценностное осмысление продукта образовательной деятельности в виде знаний, умений, навыков, профессионального поведения и пр. Культурологический подход в контексте культуры саморазвития будущего педагога-психолога предполагает глубокое осмысление духа свободы и творчества на пути выстраивания индивидуальной траектории личностного и профессионального саморазвития.

Субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) предполагает активную созидательную позицию личности в «авторстве» своей собственной жизни и ответственности за результаты преобразований при взаимодействии с окружающим миром. Применительно к феномену культуры саморазвития это проявляется в том, что будущий педагог-психолог выступает в качестве главного и основного творца своей образовательной деятельности, в которой он активно развивается, преобразуясь, учитывая при этом условия, которые ему предоставляет вуз.

Аксиологический подход (Б.И. Додонов, Д. А. Леонтьев, М.С. Каган, Н.Н. Никандров, К.Д. Радина и др.) в образовании предполагает раскрытие у обучающихся личностного потенциала, как ресурса ценностного и профессионального самоопределения, постижения субъектом образования ценностно-смысловой картины мира. Реализуя данный подход в формировании культуры саморазвития будущего педагога-психолога, мы ис-

ходим из положения, что студент в образовательном пространстве вуза реализует ценностное и нравственное самоопределение, что детерминирует его ориентацию на вовлеченность к непрерывному самообразованию и стремление к самореализации, в результате чего личность познает себя, обретает индивидуальность, происходит личностное и профессиональное становление.

Рефлексивный подход (Г.С. Батищев, Т.М. Давыденко, И.А. Мушкина, В.В. Сериков, И.И. Семенов, Г.П. Щедровицкий и др.) в образовании основывается на идее рефлексии, как личностного качества, способного побудить человека к развитию самостоятельности и индивидуальности. С позиции данного подхода саморазвитие будущего педагога-психолога предполагает активизацию мыслительной деятельности по пути развития рефлексии в качестве движущего механизма осмысления собственной образовательной деятельности, в результате чего формируется самоконтроль, самоанализ, что позволяет исправить ранее совершенные ошибки.

Реализация модели формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога опирается на следующие принципы.

Принцип системности предполагает рассмотрение культуры саморазвития как системного явления, включающего цели, содержательные характеристики, условия и средства реализации, соотносящееся с конечным результатом.

Принцип персонализации раскрывается через активную позицию будущего педагога-психолога как субъекта образовательной деятельности. Данный принцип наделяет студентов такими характеристиками, как свобода самовыражения, раскрытие своей индивидуальности, реализация личностного потенциала, тем самым обеспечивая ему поиск оптимальных путей саморазвития.

Принцип творческой активности обеспечивает проявление инициативы и мотивационной готовности будущего педагога-психолога к получению нового знания, стремление не просто его усвоить, но и пере-

работать в соответствии с конкретной ситуацией жизнедеятельности, а значит, во многих случаях и получить продукт образовательной деятельности. Этим принципом также объясняется и постижение студентом передового и инновационного педагогического опыта.

Принцип субъекта деятельности проявляется в получении статуса субъекта и творца собственной психики, гармонично вписывающегося в образовательное пространство вуза, это акты творческой самодетальности, ведущие студента к самораскрытию и самосовершенствованию.

Принцип потенциального и актуального определяет осознанное отношение будущего педагога-психолога к цели, достигаемой в результате формирования культуры саморазвития, устанавливает поэтапный алгоритм действий с опорой на имеющиеся возможности с указанием ожидаемого результата саморазвития.

Принцип смыслообразования ориентирует будущего педагога-психолога к осмысленности профессионального пути, осознанному выбору жизненной позиции, целенаправленному выстраиванию иерархии ценностей и установлению личностного смысла саморазвития.

Следующим блоком модели является **блок конструктивно-содержательного обеспечения**, включающий интерпретацию изучаемого феномена как «деятельности, проявляющейся в целенаправленном совершении будущим педагогом-психологом личностных свойств, качеств и отношений для становления себя в качестве субъекта жизнедеятельности и полноценной самореализации в ней» [24, с. 101].

Данный блок модели включает взаимосвязанные компоненты культуры саморазвития: ценностно-смысловой, когнитивно-операциональный, регулятивно-оценочный, рефлексивно-аналитический. Остановимся на представлении содержании каждого компонента.

Ценностно-смысловой компонент предусматривает наличие у студента признания саморазвития как самоценности, предание ей

глубокого личностного смысла и включение ее в иерархически выстроенную систему ценностных ориентаций, убеждений и установок, определяющих ей доминирующее место, и тем самым обуславливающих субъективно значимое отношение к потребности в саморазвитии.

Когнитивно-операциональный компонент раскрывается через осознание важности получения знаний о сущности саморазвития, что проявляется в мотивационной готовности к овладению стратегиями профессионального и личностного становления.

Регулятивно-оценочный компонент характеризуется наличием способности будущего педагога-психолога к оценке собственного поведения, саморегуляции в преобразовании себя и получению новых навыков, что позволяет вовремя вносить коррективы в неэффективные способы саморазвития и переориентировать их на конструктивные.

Рефлексивно-аналитический компонент в структуре формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога проявляется в навыках рефлексивного и критического мышления как способа осмысления достигнутого уровня личностного развития и выработки на этой основе эффективного плана будущих преобразований своей личности.

Блок технологического обеспечения описывает этапы, технологии, формы, методы формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе. Методологический и структурно-содержательные аспекты разработанной модели обеспечивались реализацией программы «Формирование культуры саморазвития будущего педагога-психолога», включающей теоретический и практический модули, которые реализовывались при помощи технологий сотрудничества, смыслообразования и субъект-субъектного взаимодействия, в том числе формами обучения: проблемная лекция, дискуссия, круглый стол, практическая и самостоятельная работа; эффективными методами: проблемное обучение, диалог, эссе, рефлексия, самоанализ, презентация.

Этапами реализации разработанной программы выступили: *мотивационный*, в рамках которого у студентов формировалась мотивационная готовность на усвоение знаний о культуре саморазвития и овладение навыками развития себя; *преобразующий*, заключающийся в реализации разработанных форм, методов и технологий формирования культуры саморазвития; *рефлексивный*, включающий в себя оценку достигнутых результатов, получения обратной связи, подведение итогов.

Блок оценочно-результативных показателей настоящей модели представлен критериями и соответствующими показателями культуры саморазвития:

- мотивационный критерий (показатели: стремление к самореализации, ценности саморазвития);
- компетентностный критерий (показатели: знания теоретико-методологических основ культуры саморазвития, способность планировать и реализовывать);
- эмоционально-волевой критерий (показатели: ответственность, самоконтроль);
- ориентировочно-исследовательский критерий (показатели: умения анализировать динамику личностных изменений, рефлексивность).

В качестве уровней развития культуры саморазвития определены следующие.

Уровень репродуктивного поиска характеризуется низкими значениями выделенных показателей критериев, что обуславливает наличие поиска доступных для будущего педагога-психолога форм усвоения знаний о саморазвитии и эффективных средств их реализации на практике.

Уровень алгоритмизирующего выполнения представлен показателями выделенных критериев на отметке ниже среднего, что указывает на автоматизированное усвоение знаний о саморазвитии и неосмысленности применяемых средств их реализации на практике.

Уровень технологического осуществления раскрывается в средних значениях показателей по выделенным критериям и ос-

новывается на осознанном усвоении полученных знаний о саморазвитии и осмысленностью реализации их на практике.

Уровень творческого самопреобразования детерминирован высокими показателями выделенных критериев, полученные знания о культуре саморазвития имеют глубокий личностный смысл, студент обладает способностью к преобразованию себя и выстраиванию эффективного пути саморазвития.

Ожидаемый результат при реализации данной модели – это достижение студентами уровня творческого преобразования культуры саморазвития.

Моделирование формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе предполагает необходимость изучения детерминант указанного процесса – педагогических условий, позволяющих содействовать продуктивному результату на выходе. Такими условиями являются: объективные (готовность преподавателей к обеспечению процессов формирования культуры саморазвития, личностно-развивающая и профессионально-образовательная среда вуза); субъективные (мотивация и ценностные установки на культуру саморазвития, субъектная позиция в саморазвитии).

ВЫВОДЫ

Мы рассмотрели вопрос формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе. С целью комплексного рассмотрения указанного феномена нами была разработана его педагогическая модель, позволяющая эффективно оценить на практике результаты формирования культуры саморазвития будущих педагогов-психологов.

Научная новизна исследования заключается в выделении четырех основных блоков модели формирования культуры саморазвития будущего педагога-психолога в вузе: методологического обеспечения, структурно-содержательного обеспечения, технологического сопровождения, оценочно-результативных показателей. Все описанные блоки создают педагогические условия для вовле-

чения будущих педагогов-психологов в процесс формирования культуры саморазвития, что способствует достижению личностного и профессионального роста.

Теоретическую значимость разработанной модели мы видим в содержательном и комплексном рассмотрении культуры саморазвития будущего педагога-психолога, где предложено авторское понимание изучаемого феномена, определены структурные составляющие, выделены основные этапы формирования культуры саморазвития с использованием эффективных технологий, средств и методов, обозначены критерии и их показатели, по которым возможно диагностировать конкретный уровень развития исследуемого явления.

Практическая значимость разработанной модели определяется разработкой програм-

мы, направленной на формирование культуры саморазвития будущего педагога-психолога с использованием технологий сотрудничества, смыслообразования и пр., состоящей из теоретического и практического модулей, которые в совокупности позволяют снабдить студентов не только теоретическими знаниями о необходимости формирования культуры саморазвития, но и отработать соответствующие навыки саморазвития на практике.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в оценке динамики выделенных показателей и компонентов культуры саморазвития на протяжении всего обучения педагогов-психологов в вузе, а также в определении факторов, способствующих успешному достижению высокого уровня формирования культуры саморазвития.

Список источников

1. Байжуманова Н.С. Формирование навыков самоорганизации личности студента в процессе обучения // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2022. № 8. С. 141-144. <https://doi.org/10.26104/NNTIK.2022.88.24.034>, <https://elibrary.ru/meattm>
2. Ерина И.А. Профессиональное саморазвитие педагога-психолога как условие развития его личности // От модернизации к опережающему развитию: обеспечение конкурентоспособности и научного лидерства АПК: междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2022. С. 31-33. <https://elibrary.ru/qkgjrk>
3. Жигулин А.А. Профессиональное саморазвитие педагога-психолога // Научно-исследовательские публикации. 2018. № 4. С. 93-98. <https://elibrary.ru/uyfupw>
4. Жилеева А.А., Бавелян С.Л. Готовность студентов-психологов к саморазвитию // День науки: материалы 32 науч. конф. Амур. гос. ун-та. Благовещенск, 2023. С. 177-178. <https://elibrary.ru/lrckco>
5. Фесик К.А. Самоорганизация студентов в педагогическом вузе: теория и практика // Актуальные проблемы современного социально-гуманитарного знания: материалы 11 Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н.Ю. Мочалова, А.М. Олешкова. Нижний Тагил, 2019. С. 157-160. <https://elibrary.ru/stwwzu>
6. Гайнанова А.Р. Специфика саморазвития личности студентов-психологов на разных курсах обучения в вузе // Актуальные вопросы образования. 2018. № 2. С. 207-210. <https://elibrary.ru/xyyxch>
7. Власов Д.В. Эмпирическое исследование особенностей саморазвития личности студентов // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Брянск, 2025. С. 101-105. <https://elibrary.ru/qfwwcu>
8. Шкутина Л.А., Смагулова Т.Г., Гереева М.Ш. Студент вуза как субъект саморазвития // Теоретические и прагматические аспекты становления человека в образовательном пространстве: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2020. С. 151-154. <https://elibrary.ru/blgacr>
9. Гаранина Ж.Г., Андропова Н.В. Профессиональное самосознание как фактор личностно-профессионального саморазвития студентов вуза // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. Т. 20. № 4 (52). С. 454-464. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.52.020.202004.454-464>, <https://elibrary.ru/jdvvrq>
10. Андреев В.И., Андреева Ю.В. Акмеокаллитивная концепция развития и саморазвития многомерно-го мышления и мудрости // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (44). С. 10-15. <https://elibrary.ru/uabbvv>

11. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва, 1991. 299 с. <https://elibrary.ru/sgbtrn>
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва, 2013. 400 с. <https://elibrary.ru/vrrvvh>
13. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы. Москва, 1917. 80 с.
14. Романова А.С. Направления и факторы саморазвития личности в условиях современности // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2022. № 4 (36). С. 151-156. <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-4-151-156>, <https://elibrary.ru/bnakqr>
15. Панина А.Е. Саморазвитие личности как педагогический феномен: некоторые аспекты изучения // Выюновские чтения – 2023: материалы 1 Междунар. науч.-практ. конф., провод. в рамках Года педагога и наставника, посвящ. памяти д-ра пед. наук, проф. Н.И. Выюновой. Воронеж, 2023. С. 132-135. <https://elibrary.ru/vkatde>
16. Иванова И.В. Феноменология саморазвития личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 91-96. <https://elibrary.ru/vjhttt>
17. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2015. № 3. С. 51-63. <https://elibrary.ru/umzyyt>
18. Никандров В.В. Метод моделирования в психологии. Санкт-Петербург, 2003. 55 с.
19. Абдалина Л.В. Педагог как субъект саморазвития: содержательные и динамические характеристики // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 4-6. <https://elibrary.ru/tneotc>
20. Волкова Е.Н., Баланчук О.Е. Становление личности как психологический феномен: этапы становления саморазвития в психологии // Вестник Межрегионального открытого социального института. 2024. № 1 (11). С. 22-25. <https://elibrary.ru/opbpjh>
21. Вавилова А.Н., Махиянова А.Р., Бадрутдинова Р.Р. Подходы психологии к изучению саморазвития личности // Право, история, педагогика и современность: сб. ст. 6 Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2025. С. 24-26. <https://elibrary.ru/exljvi>
22. Гиричева Л.С., Новикова Я.О., Макарова В.А. Характеристики саморазвивающейся личности // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6. № 1. С. 17-20. <https://elibrary.ru/jjtswx>
23. Шмойлова Н.А. Саморазвитие личности в отечественной психологии // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Горно-Алтайск, 2020. С. 307-313. <https://elibrary.ru/vfkmfk>
24. Романова Я.Ю. Саморазвитие студента – будущего педагога-психолога: актуальные вопросы исследования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2025. Т. 24. № 2. С. 97-103. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2025-24-2-97-103>, <https://elibrary.ru/mpedbi>

References

1. Baizhumanova N.S. (2022). Formation of skills of self-organization of the student's personality in the learning process. *Nauka, novye tekhnologii i innovatsii Kyrgyzstana*, vol. 8, pp. 141-144. (In Russ.) <https://doi.org/10.26104/NNTIK.2022.88.24.034>, <https://elibrary.ru/meattm>
2. Erina I.A. (2022). Professional self-development of a teacher-psychologist as a condition for the development of his personality. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Ot modernizatsii k operezhayushchemu razvitiyu: obespechenie konkurentosposobnosti i nauchnogo liderstva APK» = International Scientific and Practical Conference "From Modernization to Advanced Development: Ensuring Competitiveness and Scientific Leadership of the Agroindustrial Complex"*. Ekaterinburg, pp. 31-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qkgrjk>
3. Zhigulin A.A. (2018). Professional self-development teacher-psychologist. *Nauchno-issledovatel'skie publikatsii*, no. 4, pp. 93-98. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uyfupw>
4. Zhileeva A.A., Baveyan S.L. (2023). The willingness of psychology students to self-development. *Materialy 32 nauchnoi konferentsii Amurskogo gosudarstvennogo universiteta «Den' nauki» = Proceedings of the 32nd Scientific Conference of Amur State University "Science Day"*. Blagoveshchensk, pp. 177-178. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lrckco>
5. Fesik K.A. (2019). Students' self-organization in teacher-training institute: theory and practice. *Materialy 11 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy sovremennogo sotsial'no-*

- gumanitarnogo znaniya»* = *Proceedings of the 11th All-Russian Scientific and Practical Conference "Actual Problems of Modern Socio-Humanitarian Knowledge"*. Nizhnii Tagil, pp. 157-160. (In Russ.) <https://elibrary.ru/stwwwzu>
6. Gainanova A.R. (2018). Specificity of self-independence of students-psychologists at different years of training. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*, no. 2, pp. 207-210. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xyyxch>
 7. Vlasov D.V. (2025). An empirical study of the peculiarities of students' personal self-development. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Sotsial'no-psikhologicheskie vyzovy sovremennogo obshchestva. Problemy. Perspektivy. Puti razvitiya»* = *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Socio-Psychological Challenges of Modern Society. Problems. The Prospects. Development Paths"*. Bryansk, pp. 101-105. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfwwcw>
 8. Shkutina L.A., Smagulova T.G., Gereeva M.Sh. (2020). University student as a subject of self-development. *Sbornik nauchnykh materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Teoreticheskie i pragmaticheskie aspekty stanovleniya cheloveka v obrazovatel'nom prostranstve»* = *Collection of Scientific Articles of International Scientific and Practical Conference "Theoretical and Pragmatic Aspects of Human Development in the Educational Space"*. Moscow, pp. 151-154. (In Russ.) <https://elibrary.ru/blgacr>
 9. Garanina Zh.G., Andronova N.V. (2020). Professional self-awareness as a factor of personal and professional self-development of university students. *Gumanitarii: aktual'nye problemy humanitarnoi nauki i obrazovaniya*, vol. 20, no. 4 (52), pp. 454-464. (In Russ.) <https://doi.org/10.15507/2078-9823.52.020.202004.454-464>, <https://elibrary.ru/jdvvqr>
 10. Andreev V.I., Andreeva Yu.V. (2015). Acmeocalitarian concept of development and self-development of multidimensional thinking and wisdom. *Obrazovanie i samorazvitie* = *Education and Self-Development*, no. 2 (44), pp. 10-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uabbvv>
 11. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (1991). *Life Strategy*. Moscow, 299 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sgbtrn>
 12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. (2013). *Psychology of Human Development. The Development of Subjective Reality in Ontogenesis*. Moscow, 400 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vrrvvh>
 13. Blonskii P.P. (1917). *Tasks and Methods of the New Folk School*. Moscow, 80 p. (In Russ.)
 14. Romanova A.S. (2022). Directions and factors of personal self-development in modern conditions. *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya* = *Economic and Social Research*, no. 4 (36), pp. 151-156. (In Russ.) <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2022-4-151-156>, <https://elibrary.ru/bnakqr>
 15. Panina A.E. (2023). Self-development of a person as a pedagogical phenomenon: some aspects of study. *Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, provodimoi v ramkakh Goda pedagoga i nastavnika, posvyashchennoi pamyati doktora pedagogicheskikh nauk, professora N.I. V'yunovoi «V'yunovskie chteniya – 2023»* = *Proceedings of the 1st International Scientific Conference held within the framework of the Year of the Teacher and Mentor, dedicated to the memory of Dr. Sci. (Education), Professor N.I. Vyunova "Vyunova Readings – 2023"*. Voronezh, pp. 132-135. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vkatde>
 16. Ivanova I.V. (2015). Phenomenology of identity self-development. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* = *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, no. 4 (23), pp. 91-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vjhttt>
 17. Golovanova N.F., Dermanova I.B. (2015). Personality self-development as a subject of pedagogics and psychology. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, no. 3, pp. 51-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/umzyyt>
 18. Nikandrov V.V. (2003). *The Method of Modeling in Psychology*. St. Petersburg, 55 p. (In Russ.)
 19. Abdalina L.V. (2025). Teacher as a subject of self-development: substantive and dynamic characteristics. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 87-3, pp. 4-6. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tneotc>
 20. Volkova E.N., Balanchuk O.E. (2024). Personality formation as a psychological phenomenon: stages of self-development in psychology. *Vestnik Mezhhregional'nogo otkrytogo sotsial'nogo instituta*, no. 1 (11), pp. 22-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/opbpil>
 21. Vavilova A.N., Makhyanova A.R., Badrtidinova R.R. (2025). Psychology approaches to the study of self-development personalities. *Sbornik statei 6 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Pravo, istoriya, pedagogika i sovremennost'»* = *Collection of Articles of the 6th International Scientific and Practi-*

- cal Conference "Law, History, Pedagogy and Modernity". Penza, pp. 24-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/exljvi>
22. Giricheva L.S., Novikova Ya.O., Makarova V.A. (2021). Characteristics of a self-developing personality. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy*, vol. 6, no. 1, pp. 17-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jjtswx>
23. Shmoilova N.A. (2020). Self-development of personal psychology. *Materialy Vserossiiskoi s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoi konferentsii «Tsennostnye orientatsii molodezhi v usloviyakh modernizatsii sovremennogo obshchestva» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Value Orientations of Youth in the Context of Modernization of Modern Society"*. Gorno-Altaysk, pp. 307-313. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vfkmfk>
24. Romanova Ya.Yu. (2025). Self-development of a student of educational psychology: current research issues. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus = Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 24, no. 2, pp. 97-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2025-24-2-97-103>, <https://elibrary.ru/mpedbi>

Информация об авторах

Абдалина Лариса Васильевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Российская Федерация.

SPIN-код: 5877-8970
РИНЦ AuthorID: 252563
<https://orcid.org/0000-0002-0414-2263>
Ablava11@rambler.ru

Романова Яна Юрьевна, научный сотрудник кафедры педагогики и педагогической психологии, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Российская Федерация.

SPIN-код: 6579-0015
РИНЦ AuthorID: 1281848
<https://orcid.org/0009-0008-5380-2759>
yanarom1402@gmail.com

Для контактов:

Романова Яна Юрьевна
yanarom1402@gmail.com

Поступила в редакцию 21.08.2025
Одобрена после рецензирования 13.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Larisa V. Abdalina, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor Pedagogy and Educational Psychology Department, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation.

SPIN-код: 5877-8970
RSCI AuthorID: 252563
<https://orcid.org/0000-0002-0414-2263>
Ablava11@rambler.ru

Yana Yu. Romanova, Research Scholar of Pedagogy and Educational Psychology Department, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation.

SPIN-код: 6579-0015
RSCI AuthorID: 1281848
<https://orcid.org/0009-0008-5380-2759>
yanarom1402@gmail.com

Corresponding author:

Yana Yu. Romanova
yanarom1402@gmail.com

Received 21.08.2025
Approved 13.11.2025
Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 373.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1424-1437>



Развитие творческих способностей учащихся начальной школы через проектную деятельность

Дмитрий Андреевич Усик 

ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
125047, Российская Федерация, г. Москва, Миусская пл., 6, стр. 6
usik.d77@mail.ru

Аннотация

Актуальность исследования определяется необходимостью формирования у младших школьников ключевых креативных компетенций в условиях современной школы, что требует эмпирически обоснованных методических подходов и практических рекомендаций по организации проектной деятельности в 1–4 классах. Цель исследования – оценить эффективность специально разработанной учебно-проектной программы, направленной на развитие дивергентного мышления, оригинальности идей, продуктивности творческих решений и мотивации к творческой деятельности у младших школьников.

Материалы и методы. Исследование выполнено по квазиэкспериментальной схеме с привлечением 124 учащихся трех городских начальных школ (возраст 7–10 лет): экспериментальная группа (ЭГ, $n = 64$) прошла курс системных проектных интервенций, а контрольная группа (КГ, $n = 60$) обучалась по традиционной программе с эпизодическим использованием проектных заданий. Для статистической обработки применялись описательная статистика, t -критерии, и ANCOVA с контролем предтестовых значений; уровень значимости принимался $p < 0,05$.

Результаты исследования. В ЭГ отмечено существенное увеличение показателей дивергентного мышления: средний суммарный балл вырос с $M = 14,2$ ($SD = 3,1$) до $M = 17,3$ ($SD = 3,5$), что составляет прирост 3,1 балла ($\approx 21,8\%$). В КГ прирост составил 0,7 балла ($\approx 5,0\%$). Сравнение приростов показало статистически значимую разницу ($t(122) = 4,12$, $p < 0,001$). По шкале творческой продуктивности средний балл в ЭГ вырос с 3,1 до 4,0 ($\Delta = 0,9$, $\approx 29,0\%$), в КГ – с 3,0 до 3,2 ($\Delta = 0,2$, $\approx 6,7\%$), различие также статистически значимо ($t(122) = 3,86$, $p < 0,001$). ANCOVA, контролируя предтестовые значения, подтвердил значимое влияние интервенции на дивергентное мышление ($F(1,119) = 10,7$, $p = 0,0012$, частичный $\eta^2 = 0,083$) и на другие зависимые переменные.

Выводы. Систематическая проектная деятельность, реализованная с учетом возрастных особенностей младших школьников и при условии методической поддержки учителей, является эффективным инструментом развития творческих способностей: она повышает дивергентное мышление, оригинальность проектов, продуктивность творческих решений и мотивацию учащихся.

Ключевые слова: творческие способности, проектная деятельность, начальная школа, дивергентное мышление, фасилитация, рубрики оценки, портфолио

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Усик Д.А. Развитие творческих способностей учащихся начальной школы через проектную деятельность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1424-1437. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1424-1437>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1424-1437>

Developing creative abilities in primary school students through project-based activities

Dmitrii A. Usik 

Russian State University for the Humanities
6 bldg., 6 Miusskaya Sqr., Moscow, 125047, Russian Federation
usik.d77@mail.ru

Abstract

The relevance of this study stems from the need to develop key creative competencies in primary school students in the modern school environment, which requires empirically substantiated methodological approaches and practical recommendations for organizing project-based activities in grades 1–4. The purpose of the study is to evaluate the effectiveness of a specially designed project-based curriculum aimed at developing divergent thinking, originality of ideas, productive creative solutions, and motivation for creative activity in primary school students.

Materials and Methods. The study is conducted using a quasi-experimental design with the participation of 124 students from three urban elementary schools (aged 7–10 years): the experimental group (EG, $n = 64$) completed a course of systemic project-based interventions, and the control group (CG, $n = 60$) studied according to the traditional program with the episodic use of project tasks. Descriptive statistics, t -criteria, and ANCOVA with pre-test values control are used for statistical analysis; the significance level was set at $p < 0.05$.

Results and Discussion. In the experimental group, a significant increase in divergent thinking indicators is noted: the average total score increased from $M = 14.2$ ($SD = 3.1$) to $M = 17.3$ ($SD = 3.5$), which is an increase of 3.1 points ($\approx 21.8\%$). In the control group, the increase is 0.7 points ($\approx 5.0\%$). Comparison of the gains revealed a statistically significant difference ($t(122) = 4.12$, $p < 0.001$). On the creative productivity scale, the average score in the EG increased from 3.1 to 4.0 ($\Delta = 0.9$, $\approx 29.0\%$), while in the CG it increased from 3.0 to 3.2 ($\Delta = 0.2$, $\approx 6.7\%$); this difference is also statistically significant ($t(122) = 3.86$, $p < 0.001$). ANCOVA, controlling for pretest values, confirmed a significant effect of the intervention on divergent thinking ($F(1,119) = 10.7$, $p = 0.0012$, partial $\eta^2 = 0.083$) and on other dependent variables.

Conclusion. Systematic project-based learning, tailored to the age-appropriate needs of primary school students and supported by teachers, is an effective tool for developing creativity: it enhances divergent thinking, project originality, the productivity of creative solutions, and student motivation.

Keywords: creativity, project-based learning, primary school, divergent thinking, facilitation, assessment rubrics, portfolio

Funding. This research received no external funding.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Usik, D.A. (2025). Developing creative abilities in primary school students through project-based activities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1424-1437. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1424-1437>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Развитие творческих способностей учащихся начальной школы является одной из ключевых задач современной педагогики. В эпоху информационного перенасыщения и быстрого технологического прогресса умение генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и гибко адаптироваться к изменяющимся условиям становится важнейшей компетенцией. Начальная школа играет критическую роль в формировании этих способностей: именно в младшем школьном возрасте закладываются когнитивные стратегии, мотивация к учению и первые навыки самостоятельного исследования [1; 2].

Творческие способности понимаются как совокупность качеств личности и познавательных процессов, которые обеспечивают создание нового и ценного в определенном контексте. В педагогической практике выделяют несколько компонентов творческого потенциала: дивергентное мышление (способность генерировать множество идей), оригинальность (новизна решений), гибкость (умение переключаться между стратегиями), и продуктивность (количество и качество получаемых результатов) [3; 4]. Развитие этих компонентов требует системной работы, включающей стимулирование любознательности, предоставление возможностей для самостоятельной деятельности и создание безопасного пространства для проб и ошибок.

Проектная деятельность рассматривается как эффективная образовательная технология для развития познавательных и личностных общих компетенций. Проекты объединяют исследовательские, практические и творческие аспекты обучения, позволяют учащимся работать над реальными или условно-реальными задачами, интегрируют знания из разных предметных областей и предполага-

ют получение конкретного продукта. В контексте начальной школы проектная деятельность адаптируется под возрастные особенности: упор делается на наглядность, командную работу, игровые формы и участие взрослых как наставников [5; 6].

Многочисленные методические источники указывают на преимущества проектного подхода: повышение мотивации, развитие навыков сотрудничества, улучшение навыков планирования и рефлексии. Вместе с тем в научной литературе отмечаются и проблемные моменты: недостаточная системность внедрения проектов в учебный процесс, отсутствие единых критериев оценки творческого результата, дефицит методической подготовки учителей и ограниченность времени в расписании для полноценного проектного цикла. Кроме того, существуют противоречивые данные относительно эффективности проектной деятельности именно для младших школьников – в части развития дивергентного мышления и устойчивого изменения творческой мотивации [7; 8].

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью получения эмпирических данных о влиянии системного внедрения проектной деятельности на творческие способности учащихся 1–4 классов. В условиях распространенной трансформации образовательных программ и повышения требований к развитию ключевых компетенций школа нуждается в доказательной базе для адаптации педагогических практик. Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки методических рекомендаций, программ и инструментов оценки, пригодных для использования в начальной школе.

Цель исследования – оценить влияние систематической проектной деятельности на развитие творческих способностей учащихся начальной школы. Для достижения этой цели

были сформулированы следующие задачи: 1) разработать и внедрить адаптированную учебно-проектную программу для 1–4 классов; 2) определить исходный уровень творческих способностей и провести динамический мониторинг в ходе реализации программы; 3) выявить педагогические условия и приемы, способствующие повышению творческой продуктивности; 4) проанализировать качественные изменения в учебных продуктах и мотивации учащихся.

Гипотеза исследования формулируется следующим образом: систематическая организация проектной деятельности в начальной школе приводит к статистически значимому повышению показателей творческих способностей учащихся, выражающемуся в росте дивергентного мышления, оригинальности идей и качества проектных продуктов, а также к увеличению мотивации к творческой деятельности.

Методологической основой исследования стали подходы к обучению через проект, идеи развивающего обучения и теории творческого мышления. В качестве методов исследования использовался смешанный подход: количественные методы (стандартизированные тесты дивергентного мышления, шкалы оценок продуктивности) сочетались с качественными (анализ портфолио, интервью с участниками, наблюдение). Такое сочетание позволило не только зафиксировать изменения в количественных показателях, но и глубже понять механизмы, лежащие в основе этих изменений [9].

Ожидаемым вкладом исследования является подтверждение практической эффективности проектного подхода для младших школьников и формирование рекомендаций для педагогов по организации проектной деятельности. В частности, акцент делается на роли учителя как фасилитатора, значении рубрик оценки и портфолио, оптимальной длительности проектных циклов и интеграции межпредметных связей.

Теоретические представления о творчестве традиционно опираются на выделение когнитивных и личностных компонентов.

Когнитивные компоненты включают дивергентное мышление, способность к комбинированию и перестановке элементов знания, оригинальность и гибкость. Личностные компоненты включают мотивацию к творческой деятельности, толерантность к неоднозначности и готовность рисковать.

Классические модели (например, модель Уолтера Шелдона–Гилфорда и последующие разработки) подчеркивают этапы генерации идей, их отбора и реализации. Современные подходы рассматривают творческий процесс как взаимодействие между когнитивными операциями, социальным контекстом и мотивацией, а также как системное явление, где важна культурная и институциональная среда.

Проектная деятельность рассматривается как педагогическая технология, объединяющая исследовательский, практический и творческий компоненты. Она формирует проблемную ситуацию, побуждает к поиску решений и требует превращения идей в продукт. В теоретическом плане PBL обеспечивает условия для активизации дивергентных процессов (генерация множества идей), их эмпирического тестирования и итеративной доработки – что согласуется с моделями творческого процесса.

Подход Л.С. Выготского (социально-культурная теория) указывает на роль интеракции, внешней поддержки и зоны ближайшего развития. В контексте проектной деятельности совместная работа, фасилитация учителя и диалогические взаимодействия создают условия, в которых дети могут оперировать более сложными идеями и развивать свои творческие стратегии.

Теории развития подчеркивают значение метакогнитивных навыков – планирования, мониторинга и оценки собственной деятельности. Проектная деятельность с обязательными этапами рефлексии и презентации способствует развитию этих навыков, что в свою очередь поддерживает устойчивое улучшение качества творческих продуктов.

Полученные количественные данные (рост дивергентного мышления, улучшение рубрик оценки) и качественные наблюдения

(увеличение инициативы, лучшее планирование и командная работа) соответствуют описанным теоретическим механизмам: проектная деятельность запускает когнитивные и мотивационные процессы, а фасилитация со стороны учителя и командная работа усиливают их через социальные механизмы и метакогнитивную рефлекссию.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование выполнено по квазиэкспериментальной схеме с двумя группами: экспериментальной (с внедрением системной проектной деятельности) и контрольной (традиционное обучение). Интервенция длилась один учебный семестр (18 недель). Оценки проводились в три этапа: предтест (до начала вмешательства), промежуточный мониторинг (после 9 недель) и посттест (по завершении интервенции). Такая структура позволила отследить динамику изменений и выделить как краткосрочные, так и итоговые эффекты.

В исследовании приняли участие 124 учащихся начальных классов (1–4 классы) трех городских школ. Из них 64 ученика были отнесены к экспериментальной группе (ЭГ), 60 – к контрольной группе (КГ). Возраст участников варьировал от 7 до 10 лет. Половой состав: 52 % – девочки, 48 % – мальчики.

Критерии включения:

- посещение школы в полном объеме (отсутствие длительных пропусков вне медицинских причин);
- письменное согласие родителей (или законных представителей) на участие в исследовании;
- отсутствие диагностированных серьезных нарушений развития или выраженных учебных трудностей, требующих индивидуальной специализированной коррекции (по данным школьного психолога).

Критерии исключения: учащиеся с тяжелыми формами нарушений развития, хроническими заболеваниями, препятствующими участию в групповом обучении, а также де-

ти, чьи родители отказались от участия в исследовании.

Учителя, работающие с экспериментальными классами, проходили предварительную подготовку: краткий курс повышения квалификации (16 академических часов) по организации проектной деятельности в начальной школе. Темы курса включали методику проектного обучения, техники фасилитации, оценку проектных продуктов (рубрики), организацию межпредметных проектов и вопросы безопасности при проведении практических и выездных занятий. Подготовка обеспечивала единообразие подходов к проведению проектов и снижала вариативность в методических умениях преподавателей.

В экспериментальной группе была реализована учебно-проектная программа, разработанная специально для условий начальной школы. Программа включала четыре межпредметных проекта продолжительностью 4–5 недель каждый, ориентированных на возрастные интересы учащихся. Основные элементы программы:

- рабочие тетради для учащихся с этапами проектного цикла (проблематизация, планирование, сбор данных, реализация, оформление, презентация, рефлексия);
- методические рекомендации и примерные планы занятий для учителей;
- рубрики оценки проектных продуктов по ключевым показателям (оригинальность, самостоятельность, содержательность, оформление, презентация);
- два академических часа в неделю, выделенные под проектную деятельность: один для коллективной работы и обсуждения, другой – для индивидуальной работы и консультаций.

Темы проектов: «Мой зеленый уголок», «История одной игрушки», «Мини-музей класса», «Путешествие по профессиям». Каждый проект содержал как коллективный, так и индивидуальные творческие задания, предусматривал сбор материалов, элементарные исследовательские наблюдения или интервью, изготовление наглядных продуктов и презентацию результатов.

Для количественной оценки эффективности интервенции использовался набор стандартизированных и адаптированных инструментов:

- тесты дивергентного мышления (адаптация для младших школьников);
- вербальные задания: нахождение альтернативных применений обычного предмета (фигурки, коробки и т. п.). Оценивались количество идей (флуентность), разнообразие категорий (гибкость) и оригинальность (редкость предложений относительно выборки);
- рисованные задания: завершение незаконченного рисунка с оценкой нового образа и его оригинальности;
- шкала учительской оценки творческой продуктивности.

Учителя оценивали проектные продукты по пятибалльной шкале по параметрам: оригинальность идеи, самостоятельность выполнения, содержательность, оформление/эстетика и презентационные навыки.

Индекс мотивации к творческой деятельности:

- короткая анкета для детей, адаптированная под младший школьный возраст, состоящая из 8 утверждений, требующих ответов в формате «да/иногда/нет» или в виде смайликов. Вопросы охватывали интерес к творческим заданиям, удовольствие от работы над проектом, желание продолжать и делиться результатами;
- качественные инструменты;
- портфолио проектных продуктов (фото, описания, отчеты учащихся и материалы презентаций);
- полуформализованные интервью с учителями ($n = 12$) и учащимися ($n = 24$) для выявления субъективного опыта, восприятия полезности проектов и педагогических практик;
- наблюдение и видеозапись отдельных занятий для анализа взаимодействия учителя и детей, распределения ролей и способов фасилитации.

До начала интервенции был проведен предтест всех участников (тесты дивергентного мышления, анкета мотивации). Родите-

лям и учителям были вручены информационные письма о целях исследования; получено письменное согласие родителей и администраций школ.

Интервенция длилась 18 недель. В ЭГ проекты внедрялись последовательно: один проект – 4–5 недель, включающий все этапы проектного цикла. Учителя следовали методическим рекомендациям, фиксировали ход работы в журналах и собирали промежуточные материалы для портфолио. В КГ проводилось стандартное обучение; проектная активность была минимальной (1–2 небольших творческих задания в течение семестра).

Исследователь осуществлял периодические наблюдения (не менее 6 визитов в школы в течение семестра) и предоставлял методическую поддержку (консультации по ходу реализации). Промежуточный мониторинг проводился после 9 недель и включал повторные тесты и сбор портфолио для анализа динамики.

По завершении интервенции все участники прошли посттест (те же инструменты, что и предтест). Учителя представили финальные портфолио, а с выбранными учащимися и учителями были проведены интервью. Видеозаписи отдельных занятий использовались для дополнительного анализа фасилитационных приемов и коммуникативных стратегий.

Количественные данные обрабатывались с помощью описательной статистики (средние, стандартные отклонения), для оценки различий между группами использовались t -критерии для независимых выборок (сравнение ЭГ и КГ) и зависимых выборок (динамика внутри группы). Для контроля начальных различий была использована дисперсионная модель ANCOVA (анализ ковариации) с предтестовыми значениями как ковариатой. Уровень значимости принимался $p < 0,05$.

Для анализа показателей оригинальности использовались как абсолютные индексы (среднее количество оригинальных ответов), так и экспертная оценка с последующей проверкой согласованности оценок (коэффици-

ент согласия Кендалла или альфа Кронбаха для шкал).

Качественные данные (тексты интервью, описания продуктов, записи наблюдений) подвергались тематическому анализу: выделялись ключевые темы и паттерны (рост уверенности, командная динамика, роль учителя), производилось кодирование ответов и поиск типичных примеров. Данные качественного анализа использовались для интерпретации количественных результатов и выявления педагогических механизмов эффекта.

Следует отметить ряд ограничений: квазиэкспериментальный дизайн не исключает всех возможных систематических различий между группами, несмотря на попытки со-

поставимости; выборка ограничена тремя школами одного города, что снижает общую репрезентативность; влияние внешних факторов (поддержка родителей, особенности учебной программы школ) могло частично влиять на результаты. Тем не менее сочетание количественных и качественных методов обеспечивает более полное понимание феномена и компенсирует некоторые ограничения дизайна.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В этом разделе представлены количественные и качественные результаты эмпирического исследования влияния проектной

Таблица 1

Характеристика выборки

Table 1

Sample characteristics

Показатель	Экспериментальная группа (<i>n</i> = 64)	Контрольная группа (<i>n</i> = 60)	Всего (<i>n</i> = 124)
Возраст (<i>M</i> , <i>SD</i>)	8,4 (0,9)	8,5 (1,0)	8,45 (0,95)
Пол (девочки/мальчики)	34 / 30	30 / 30	64 / 60
Классы (1–4)	равномерно	равномерно	–
Стаж учителей (<i>M</i> , годы)	8,3	7,9	8,1

Источник: рассчитано и составлено автором.
Source: calculated and compiled by the author.

Таблица 2

Динамика основных показателей (предтест – посттест)

Table 2

Dynamics of the main indicators (pretest – posttest)

Показатель	Группа	Предтест <i>M</i> (<i>SD</i>)	Посттест <i>M</i> (<i>SD</i>)	Δ (пост – пред)	Δ (%)	<i>n</i>
Дивергентное мышление (баллы теста)	Экспериментальная	14,2 (3,1)	17,3 (3,5)	3,1	21,8	64
	Контрольная	13,9 (3,0)	14,6 (3,2)	0,7	5,0	60
Шкала творческой продуктивности (балл 1–5)	Экспериментальная	3,1 (0,6)	4,0 (0,5)	0,9	29,0	64
	Контрольная	3,0 (0,6)	3,2 (0,6)	0,2	6,7	60
Индекс мотивации (0–8)	Экспериментальная	4,20 (1,10)	4,96 (1,05)	0,76	18,1	64
	Контрольная	4,30 (1,05)	4,47 (1,10)	0,17	4,0	60

Источник: рассчитано и составлено автором.
Source: calculated and compiled by the author.

Таблица 3

Результаты ANCOVA (контроль предтеста)

Table 3

ANCOVA results (pre-test control)

Зависимая переменная	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Частичный η^2
Дивергентное мышление	10,7	1,119	0,0012	0,083
Шкала творческой продуктивности	9,2	1,119	0,0029	0,072
Индекс мотивации	6,8	1,119	0,0104	0,054

Источник: рассчитано и составлено автором.
 Source: calculated and compiled by the author.

Таблица 4

Средние баллы по компонентам рубрики оценки проектных продуктов (*M*, *SD*)

Table 4

Average scores for components of the project product evaluation category (*M*, *SD*)

Компонент	Группа	Предтест (<i>M</i>)	Предтест (<i>SD</i>)	Посттест (<i>M</i>)	Посттест (<i>SD</i>)	<i>n</i>
Оригинальность	Экспериментальная	3,0	0,5	4,1	0,4	64
	Контрольная	2,9	0,6	3,1	0,6	60
Самостоятельность	Экспериментальная	2,9	0,6	4,0	0,5	64
	Контрольная	3,0	0,6	3,2	0,6	60
Содержательность	Экспериментальная	3,2	0,6	4,1	0,5	64
	Контрольная	3,1	0,6	3,3	0,6	60
Оформле- ние/Эстетика	Экспериментальная	3,3	0,6	4,2	0,4	64
	Контрольная	3,2	0,6	3,4	0,6	60
Презентация	Экспериментальная	2,8	0,7	4,0	0,5	64
	Контрольная	2,9	0,7	3,1	0,7	60

Источник: рассчитано и составлено автором.
 Source: calculated and compiled by the author.

деятельности на развитие творческих способностей учащихся начальной школы. Приводятся описательные статистики, результаты статистических тестов и результаты тематического анализа качественных данных (портфолио, интервью, наблюдение).

Статистические тесты: сравнение приростов по дивергентному мышлению между группами показало значимую разницу ($t(122) = 4,12, p < 0,001$). По шкале творческой продуктивности также обнаружено статистически значимое превосходство экспериментальной группы ($t(122) = 3,86, p < 0,001$). ANCOVA с контролем предтестовых значений подтвердил значимое влияние интервен-

ции на итоговые показатели дивергентного мышления ($F(1,119) = 10,7, p = 0,0012$, частичный $\eta^2 = 0,083$).

Тематический анализ интервью, портфолио и наблюдений выявил четыре основные темы, поддерживающие количественные данные: дети отмечали, что им понравилось «придумывать самому» и «показывать другим». Учителя отмечали рост инициативы. При совместной работе учащиеся учились договариваться о ролях, распределять задачи, обращаться за помощью. Появились заметные улучшения в умении планировать этапы работы и оценивать собственный вклад.

Эффективность зависела от того, насколько учитель умел задавать открытые вопросы, поощрять эксперименты и организовывать презентационный этап.

Иллюстративные (анонимизированные) цитаты:

– ученик, 3 класс: «Мне нравилось придумывать, как сделать наш мини-музей. Я сделал рассказ и модель парка – мама сказала, что это очень здорово!»;

– ученик, 2 класс: «Когда мы работали в команде, я мог помочь с рисунком, а друг – с описанием. Было весело»;

– учитель: «Когда я перестал давать все ответы, а начал спрашивать: «А что ты думаешь?», дети стали активнее придумывать варианты и не бояться ошибаться».

В целом количественные и качественные данные свидетельствуют о том, что систематическая проектная деятельность способствует улучшению показателей творческих способностей у младших школьников. Количественные эффекты (рост дивергентного мышления и оценок по рубрикам) подтверждаются описательными данными портфолио и свидетельствами участников, что указывает на устойчивую педагогическую практическую значимость полученных результатов.

ОБСУЖДЕНИЕ

Основной эмпирический вывод исследования – статистически значимое улучшение показателей дивергентного мышления, творческой продуктивности и мотивации у учащихся, которые проходили системную проектную интервенцию в течение семестра. Эти результаты согласуются с представлениями о том, что проектная деятельность создает богатую контекстуальную среду для возникновения и закрепления творческих стратегий: проблема или задача, требующая поиска решений, стимулирует генерацию идей; практическая направленность проекта мотивирует проверять гипотезы и трансформировать идеи в осязаемый продукт; этап презентации усиливает стремление к качественной и оригинальной реализации.

Полученные данные соответствуют ряду эмпирических работ, показывающих позитивный эффект исследовательской и проектной деятельности на развитие у школьников навыков креативного мышления и мотивации (см. обзоры по методикам активного обучения). Важным дополнением к существующим результатам является то, что эффект продемонстрирован именно в младшей школьной возрастной группе (1–4 классы), где в литературе отмечалась относительная нехватка убедительных количественных доказательств долгосрочных изменений творческих способностей. Наши данные показывают, что при корректной педагогической поддержке и адекватной структуре проектного цикла младшие школьники способны продемонстрировать значимый рост дивергентного мышления и продуктивности [10].

Качественный анализ позволяет предположить несколько взаимосвязанных механизмов, через которые проектная деятельность влияет на творческий потенциал:

– мотивационный механизм: эмоциональная вовлеченность и практическая значимость задач повышают интерес и устойчивую мотивацию;

– когнитивный механизм: проектная работа стимулирует использование стратегий планирования, комбинирования знаний, генерации альтернатив и поиска критериев отбора идей;

– социально-коммуникативный механизм: работа в команде и презентации развивают умение обмениваться идеями, аргументировать и воспринимать обратную связь, что усиливает творческое мышление через диалог;

– метакогнитивный механизм: рефлексия на этапе завершения проекта (самооценка, оценка ровесников) способствует осознанию собственных стратегий генерации и отбора идей и их дальнейшему улучшению.

Анализ наблюдений и интервью подчеркивает, что ключевую роль в успехе проекта играет не просто наличие проектной программы, а качество фасилитации со стороны учителя. Учителя, использовавшие открытые

вопросы, предоставлявшие возможность выбора и поддерживавшие эксперименты, добивались более высоких показателей у учащихся. Это согласуется с теорией «учитель как фасилитатор» и указывает на необходимость профессионального развития педагогов при масштабировании проектных практик [11; 12].

Для младших школьников важна четкая структура проекта (конкретные этапы), визуализация плана и опора на игровые и наглядно-практические формы. Наши проекты, ориентированные на интересы детей и имеющие ясный конечный продукт, показали большую вовлеченность и более высокую креативность по сравнению с более абстрактными заданиями. Это указывает на необходимость учитывать возрастные особенности при проектировании проектных циклов: упрощать абстрактные формулировки, вводить больше визуальных подсказок, дробить задачи на доступные этапы [13; 14].

Рост показателей дивергентного мышления и оригинальности в экспериментальной группе свидетельствует о том, что проектная деятельность способствует не только количественному увеличению идей (флуентности), но и качественному сдвигу – появлению более необычных и междисциплинарных решений. Это особенно важно, поскольку образовательные практики часто повышают только механическую продуктивность без повышения оригинальности. В нашем исследовании оригинальность выросла заметно, что, по-видимому, связано с тем, что проекты поощряли смешение разных видов деятельности (рисование, моделирование, интервью), расширяя пространство возможных идей [15; 16].

Несмотря на убедительные результаты, необходимо учитывать ограничения исследования при интерпретации и применении выводов. Во-первых, это квазиэкспериментальный дизайн: группы были сопоставимы по базовым показателям, но невозможность рандомизации снижает силу причинно-следственных выводов. Во-вторых, выборка ограничена тремя школами одного города,

что может ограничивать обобщаемость результатов на другие регионы и типы школ (сельские, малокомплектные, школы с иными учебными программами). В-третьих, возможен эффект исследования (Hawthorne effect): осведомленность учителей и учащихся о наблюдении могла стимулировать более активное участие. Наконец, длительность интервенции – один семестр – дает данные о краткосрочной эффективности; для оценки устойчивости и долгосрочного эффекта необходимы продолжные исследования.

На основании полученных данных можно предложить конкретные рекомендации для педагогической практики:

- внедрять проектную деятельность системно и регулярно (не единичные эпизоды), планируя не менее 3–4 проектов в учебный год;
- обеспечивать подготовку учителей по методике фасилитации и оценке творческих результатов (использование рубрик, организация портфолио);
- проекты должны иметь четкую структуру с визуальными этапами, понятными ролями и конечным продуктом, доступными для младших школьников;
- включать междисциплинарные элементы и разнообразные формы выражения результата (текст, рисунок, модель, презентация), что повышает оригинальность;
- планировать презентационные и рефлексивные этапы, чтобы развивать метакогнитивные навыки учащихся.

Обсуждение показывает, что проектная деятельность при правильной методической поддержке и учетной возрастной адаптации представляет собой эффективный ресурс развития творческих способностей младших школьников. Полученные результаты дополняют существующую базу доказательств и дают практические рекомендации для педагогов и администраторов школ. Вместе с тем необходимость дальнейших, более масштабных и продолжных исследований остается важной задачей научного сообщества.

ВЫВОДЫ

В представленной работе исследовалось влияние системной проектной деятельности на развитие творческих способностей учащихся начальной школы (1–4 классы). В результате проведенной квазиэкспериментальной интервенции, включавшей четыре межпредметных проекта и методическую поддержку учителей, были получены как количественные, так и качественные доказательства положительного эффекта: значимое повышение показателей дивергентного мышления, рост творческой продуктивности проектных продуктов и увеличение мотивации к творческой деятельности у учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Ключевые выводы исследования можно сформулировать следующим образом.

Систематическая проектная деятельность способствует статистически значимому росту показателей дивергентного мышления (флуентность, гибкость, оригинальность) у младших школьников.

Качество проектных продуктов (оригинальность идей, содержательность, оформление и презентационные навыки) повышается при условии использования рубрик оценки и регулярной методической поддержки учителей.

Мотивационный эффект проектов выражается в увеличении интереса к самостоятельным исследованиям, готовности предлагать и реализовывать собственные идеи, а также в ощущении большей уверенности у детей при выполнении творческих задач.

Педагогическая роль фасилитатора, поддерживающего множественность идей, свободу выбора и рефлексию, является ключевым условием эффективности проектной деятельности.

Практическая значимость полученных результатов велика. На их основе можно рекомендовать внедрение регулярных проектных циклов в учебных планах начальной школы с учетом следующих организационно-методических условий:

1) системность и регулярность проектов (не менее 3–4 проектов в учебный год);

2) выделение времени в расписании для коллективной и индивидуальной работы над проектом (рекомендуется минимум два академических часа в неделю);

3) подготовка и повышение квалификации учителей в области фасилитации проектной деятельности, использования рубрик оценки и организации презентационных сессий;

4) разработка рабочих тетрадей и вспомогательных материалов, адаптированных для младшего школьного возраста, с визуальными планами и понятными этапами;

5) организация условий для межпредметной интеграции и разнообразных форм представления результатов (текст, рисунок, модель, мультимедиа), что повышает креативность и вовлеченность учащихся.

Полученные результаты интерпретируются с учетом методологических ограничений: квазиэкспериментальный дизайн без полной рандомизации, ограниченная географическая и институциональная выборка (три школы одного города) и краткосрочный характер интервенции (один семестр). Эти факторы ограничивают общую обобщаемость выводов и силу причинно-следственных утверждений. Кроме того, возможен эффект социального одобрения и повышенного внимания к экспериментальной группе со стороны исследователей и администрации школ.

Практические рекомендации для педагогов:

– включайте проектную деятельность в учебный план системно, начиная с простых, хорошо структурированных проектов и постепенно повышая сложность;

– используйте рубрики оценки и формирующую оценку для поддержки самостоятельности и развития навыков рефлексии у учащихся;

– содействуйте межпредметной кооперации между учителями для создания интегрированных проектов и обмена эффективными практиками;

– организуйте демонстрационные и презентационные мероприятия (мини-выставки, классные музеи, школьные ярмарки), которые поддерживают мотивацию учащихся и вовлечение родителей;

– обеспечьте методическую поддержку и наставничество для учителей, особенно в вопросах фасилитации и управления групповыми процессами.

Перспективы дальнейших исследований. Для укрепления доказательной базы и расширения практической реализации проектной деятельности рекомендуется:

– провести продольные исследования с более длительным периодом наблюдения для оценки устойчивости изменений в творческих способностях;

– расширить выборку, включив школы разных типов (сельские, малокомплектные, специализированные) и различных регионов для проверки воспроизводимости результатов;

– провести рандомизированные исследования на уровне классов или школ, где это возможно, для более строгой проверки причинно-следственных связей;

– исследовать модераторы эффекта: влияние особенностей личности ребенка, роли семьи, качества методической подготовки учителей и социальных факторов;

– изучать влияние проектной деятельности на другие образовательные и социально-эмоциональные результаты (успеваемость, сотрудничество, устойчивость к неудачам и развитие метакогнитивных навыков).

Этические и организационные замечания. При внедрении проектной деятельности важно сохранять этические стандарты: получать согласие родителей на участие в исследовательских инициативах, обеспечивать инклюзивность проектов и поддержку для детей с особыми образовательными потребностями. Организационно важно учитывать нагрузку учителя и обеспечивать соответствующие ресурсы (время, методическую поддержку, материалы).

Представленное исследование показывает, что проектная деятельность – это не просто метод организации учебного процесса, но и мощный развивающий инструмент, который при правильном применении может формировать у младших школьников ключевые творческие компетенции, важные для их дальнейшего личностного и образовательного развития. Внедрение проектных практик требует системного подхода, подготовки педагогов и адаптации методик под возрастные особенности, но открывает значительные возможности для повышения качества образования и развития творческого потенциала подрастающего поколения.

Список источников

1. Никишова Н.А. Активизация творческих способностей младших школьников с учетом индивидуального подхода на занятиях ИЗО в системе дополнительного образования // Наука и школа. 2023. № 4. С. 239-246. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-4-239-246>, <https://elibrary.ru/ecduoh>
2. Шнайдер Д.И., Мальчевская М.Л. Возможности развития креативных способностей младших школьников в системе выполнения творческих домашних заданий по русскому языку // Флагман науки. 2024. № 6 (17). С. 307-310. <https://elibrary.ru/wsqrqb>
3. Головчин М.А. Готовность к проектной деятельности у школьников // Образовательная политика. 2023. № 4 (96). С. 43-52. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2023-4-43-52>, <https://elibrary.ru/haxflh>
4. Жукова З.П. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся в начальной школе // Народное образование Якутии. 2023. № 1 (126). С. 73-74. <https://elibrary.ru/zutwoe>
5. Алиева Г.Н., Жданова Т.Ю., Меркель А.В., Черкунова С.О. Организация проектно-исследовательской деятельности в начальной школе // Вестник научных конференций. 2023. № 11-4 (99). С. 22-24. <https://elibrary.ru/xfujyh>
6. Гончарова Я.Ю. Особенности исследования и развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста // In Situ. 2022. № 4. С. 19-21. <https://elibrary.ru/pnqlom>

7. Галямова Д.Р. Особенности творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2023. Т. 20. № 1-2 (23). С. 66-69. (In Russ.) <https://elibrary.ru/eeoznk>
8. Milla D. The application of project-based learning with constructivism theory in enhancing creativity of elementary school students: a literature review // Journal La Edusci. 2025. № 6 (1). P. 17-27. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v6i1.1720>, <https://elibrary.ru/wppoga>
9. Duke N.K., Halvorsen A.-L., Strachan S.L., Kim J., Konstantopoulos S. Putting PjBL to the test: the impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings // American Educational Research Journal. 2021. № 1 (58). P. 160-200. <https://doi.org/10.3102/0002831220929638>, <https://elibrary.ru/koaqqp>
10. Seo S., Van Orman Dustin S.J., Beattie M., Cuen Paxson L. Transforming learning orientations through STEM interdisciplinary project-based learning // Education Sciences. 2024. № 11 (14). Art. 1154. <https://doi.org/10.3390/educsci14111154>, <https://elibrary.ru/nmtiqp>
11. Ndiung S., Menggo S. Project-Based learning in fostering creative thinking and mathematical problem-solving skills: evidence from primary education in Indonesia // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2024. № 23 (8). P. 289-308. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.15>, <https://elibrary.ru/afgqqr>
12. Ruiz-del-Pino B., Fernández-Martín F.D., Arco-Tirado J.L. Creativity training programs in primary education: A systematic review and meta-analysis // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 46. P. 101-172.
13. Федорова Е.А. Развитие творческих способностей у младших школьников в учебной деятельности // Наука, техника и образование. 2020. № 2 (66). С. 52-55. <https://elibrary.ru/whihap>
14. Харитонов М.Г., Павлова (Крайнова) С.В. Творческое развитие обучающихся начальных классов на внеклассных занятиях по изобразительному искусству // Перспективы науки. 2025. № 4 (187). С. 174-177. <https://elibrary.ru/wlxlr0>
15. Иванова Н.В. Приемы и методы развития креативного мышления младших школьников // Педагогическое образование. 2023. Т. 4. № 5. С. 58-61. <https://elibrary.ru/gwovun>
16. Сайфутдинова (Гималетдинова) К.Р. Педагогический потенциал экспериментальной деятельности в развитии креативного мышления младших школьников // Педагогическая антропология. 2023. № 4. С. 31-35. <https://elibrary.ru/vdmugz>

References

1. Nikishova N.A. (2023). Younger students' creative abilities activation considering the individual approach in art classes in the additional education system. *Nauka i shkola*, no. 4, pp. 239-246. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-4-239-246>, <https://elibrary.ru/ecduoh>
2. Shnaider D.I., Mal'chevskaya M.L. (2024). Opportunities for developing the creative abilities of younger schoolchildren in the system of doing creative homework in the Russian language. *Flagman nauki*, no. 6 (17), pp. 307-310. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wsqrqb>
3. Golovchin M.A. (2023). Readiness for project activities among schoolchildren. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, no. 4 (96), pp. 43-52. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2023-4-43-52>, <https://elibrary.ru/haxflh>
4. Zhukova Z.P. (2023). Organization of design and research activities students in primary school. *Narodnoe obrazovanie Yakutii*, no. 1 (126), pp. 73-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zutwoe>
5. Alieva G.N., Zhdanova T.Yu., Merkel A.V., Cherkunova S.O. (2023). Organization of design and research activities in primary schools. *Vestnik nauchnykh konferentsii*, no. 11-4 (99), pp. 22-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xfujyh>
6. Goncharova Ya.Yu. (2022). Features of research and development of creative abilities in primary school children. *In Situ*, no. 4, pp. 19-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pnqlom>
7. Gallyamova D.R. (2023). Features of creative abilities of preschool and primary school age children. *Studencheskaya nauka i XXI vek*, vol. 20, no. 1-2 (23), pp. 66-69. (In Russ.) <https://elibrary.ru/eeoznk>
8. Milla D. (2025). The application of project-based learning with constructivism theory in enhancing creativity of elementary school students: a literature review. *Journal La Edusci*, no. 6 (1), pp. 17-27. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v6i1.1720>, <https://elibrary.ru/wppoga>

9. Duke N.K., Halvorsen A.-L., Strachan S.L., Kim J., Konstantopoulos S. (2021). Putting PjBL to the test: the impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, no. 1 (58), pp. 160-200. <https://doi.org/10.3102/0002831220929638>, <https://elibrary.ru/koaqqp>
10. Seo S., Van Orman Dustin S.J., Beattie M., Cuen Paxson L. (2024). Transforming learning orientations through STEM interdisciplinary project-based learning. *Education Sciences*, no. 11 (14), art. 1154. <https://doi.org/10.3390/educsci14111154>, <https://elibrary.ru/nmtiqp>
11. Ndiung S., Menggo S. (2024). Project-Based learning in fostering creative thinking and mathematical problem-solving skills: evidence from primary education in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, no. 23 (8), pp. 289-308. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.15>, <https://elibrary.ru/afgqqr>
12. Ruiz-del-Pino B., Fernández-Martín F.D., Arco-Tirado J.L. (2022). Creativity training programs in primary education: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 46, pp. 101-172.
13. Fedorova E.A. (2020). Development of creative abilities in younger students educational activities. *Nauka, tekhnika i obrazovanie*, no. 2 (66), pp. 52-55. (In Russ.) <https://elibrary.ru/whihap>
14. Kharitonov M.G., Pavlova (Krainova) S.V. (2025). Creative development of primary school students in extracurricular art classes. *Perspektivy nauki = Science Prospects*, no. 4 (187), pp. 174-177. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wlxlro>
15. Ivanova N.V. (2023). Techniques and methods for the development of creative thinking of younger students. *Pedagogicheskoe obrazovanie*, vol. 4, no. 5, pp. 58-61. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gwovun>
16. Saifutdinova (Gimaletdinova) K.R. (2023). Pedagogical potential of experimental activities in the development of creative thinking of primary schoolchildren. *Pedagogicheskaya antropologiya*, no. 4, pp. 31-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vdmugz>

Информация об авторе

Усик Дмитрий Андреевич, ассистент кафедры психологии семьи и детства Института психологии Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 2093-9506
РИНЦ AuthorID: 1159384
ResearcherID: LFV-0392-2024
<https://orcid.org/0000-0003-4994-7054>
usik.d77@mail.ru

Поступила в редакцию 16.08.2025
Одобрена после рецензирования 08.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Dmitrii A. Usik, Lecturer of Family and Childhood Psychology Department at the Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 2093-9506
RSCI AuthorID: 1159384
ResearcherID: LFV-0392-2024
<https://orcid.org/0000-0003-4994-7054>
usik.d77@mail.ru

Received 16.08.2025
Approved 08.11.2025
Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 908/929.5

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1438-1454>



Десятый ускоренный выпуск военного времени Павловского военного училища в лицах и судьбах уроженцев Остзейских губерний

Николай Иванович Свеколкин 

ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского»
197082, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13
Ins_61@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Приближение годовщины 110-летия Брусиловского прорыва заставляет вспомнить о непосредственных участниках Первой мировой войны – нижних чинах и представителях офицерского корпуса Русской императорской армии, демонстрировавших широкий этнический охват. В результате ожесточенного и затяжного характера Первой мировой войны и отступления Русской императорской армии в 1915 г. возник острый дефицит с комплектованием боевых частей (в том числе младшим офицерским составом), вызвавшим необходимость проведения масштабной мобилизации мужского населения на удерживаемых прифронтовых территориях. Одной из таких прифронтовых зон были Остзейские губернии Российской империи. Цель исследования – идентифицировать персоны выпускников десятого ускоренного выпуска военного времени Павловского военного училища путем персонального определения и рассмотрения судеб уроженцев Остзейских губерний Российской империи.

Материалы и методы. Исследование основано на недоступных сегодня российским специалистам документах прибалтийских музеев, делах из отечественных федеральных и региональных архивов. Методологической основой исследования послужили принципы историзма, общенаучные, источниковедческие и специальные исторические методы.

Результаты исследования. На основе проведенной работы установлены полные имена 20 уроженцев Остзейских губерний Российской империи, получивших чин младшего офицера Русской императорской армии по окончании Павловского военного училища в июне 1916 г. Приводятся сведения о размерах, национальном и конфессиональном составе указанных территорий, данные о рождении и уровне образования юнкеров, их жизни и военной службе в рядах Русской императорской армии, месте и роли в момент распада Российской империи и последующей судьбе.

Выводы. Опираясь на различные источники, можно констатировать, что найденные сведения касаются рядовых персон, неизвестных широкой публике, их имена и фамилии ничего не скажут простому обывателю. При этом на примере конкретного курса показано массовое присутствие остзейцев в рядах юнкеров Павловского военного училища. Имевшийся уровень образования, полученная квалификация и практический опыт позволили большинству бывших офицеров-остзейцев успешно справляться с обязанностями и на гражданской службе.

Ключевые слова: юнкер, ускоренный выпуск, Павловское военное училище, Первая мировая война, губерния, Лифляндия, Эстляндия, Курляндия

Финансирование. Исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: Н.И. Свеколкин – разработка концепции исследования, сбор и анализ архивных материалов, работа с литературными источниками, формулировка выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Свеколкин Н.И. Десятый ускоренный выпуск военного времени Павловского военного училища в лицах и судьбах уроженцев Остзейских губерний // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1438-1454. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1438-1454>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1438-1454>

The 10th accelerated wartime graduation of the Pavlovsk Military School in the faces and fates of the natives of the Ostsee provinces

Nikolay I. Svekolkin 

Mozhaisky Military Space Academy
Zhdanovskaya St., St. Petersburg, 197082, Russian Federation
Ins_61@mail.ru

Abstract

Importance. The approach of the 110th anniversary of the Brusilov breakthrough brings to mind the direct participants in the First World War – the lower ranks and representatives of the officer corps of the Russian Imperial Army, who demonstrated a wide ethnic reach. As a result of the fierce and protracted nature of the First World War and the retreat of the Russian Imperial Army in 1915, there was an acute shortage of combat units (including junior officers), which necessitated a large-scale mobilization of the male population in the occupied front-line territories. One of these front-line zones was the Ostsee provinces of the Russian Empire. The purpose of the study is to identify the persons of graduates of the tenth accelerated wartime graduation of the Pavlovsk Military School by personally identifying and examining the fate of natives of the Ostsee provinces of the Russian Empire.

Materials and Methods. The research is based on documents from Baltic museums that are currently unavailable to Russian specialists, as well as files from national federal and regional archives. The methodological basis of the research is the principles of historicism, general scientific, source studies and special historical methods.

Results and Discussion. Based on the work carried out, the full names of 20 natives of the Ostsee provinces of the Russian Empire who received the rank of junior officer of the Russian Imperial Army after graduating from the Pavlovsk Military School in June 1916 were established. The information on the size, national and confessional composition of the specified territories, data on the birth and education level of the cadets, their life and military service in the ranks of the Russian Imperial Army, their place and role at the time of the collapse of the Russian Empire and subsequent fate are given.

Conclusion. Based on various sources, it can be stated that the information found concerns ordinary people unknown to the general public, their names and surnames will not say anything to the ordinary man in the street. At the same time, the example of a specific course shows the massive presence of East Guards in the ranks of cadets of the Pavlovsk Military School. The existing level of education, qualifications and practical experience allowed the majority of former East Guard officers to successfully cope with their duties in the civil service.

Keywords: junker, accelerated graduation, Pavlovsk Military College, World War I, province, Livonia, Estonia, Courland

Funding. This research received no external funding.

Author's Contribution: N.I. Svekolkin – research concept, collecting and analyzing of archival materials, working with literary sources, formulated the conclusions and results of the study, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Svekolkin, N.I. (2025). The 10th accelerated wartime graduation of the Pavlovsk Military School in the faces and fates of the natives of the Ostsee provinces. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1438-1454. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1438-1454>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Пять лет назад был опубликован материал о дошедших до наших времен групповых фотографиях юнкеров Павловского военного училища (далее – ПВУ) времен Первой мировой войны (далее – ПМВ) [1]. Продолжением чего стало персональное изучение судеб изображенных и принадлежности к субъектам некогда единой страны, ставших в последующем самостоятельными регионами и независимыми государствами [2–4].

Обезличенность внешности и трагичность судеб огромного числа жителей Российской империи (далее – РИ) участвовавших в ПМВ, в том числе выпускников военного времени большинства военных училищ упомянутой страны, является серьезной нравственной проблемой, которую пытаются решить немногочисленные правозащитные организации, общественные деятели и энтузиасты. К работам с различной степенью схожести по данной тематике можно отнести [5–14].

Основными применяемыми методами стали эвристический, сравнительный, ретроспективный, систематизации и обобщения.

Правила приема на службу в Русскую императорскую армию

Воинская повинность, или всеобщая воинская обязанность, как метод комплектования Вооруженных сил страны была введена в РИ 1 января 1874 г. в виде принятия Устава о воинской повинности, который неоднократно совершенствовался, изменялся и дополнялся. Последние крупные изменения в него были внесены Законом от 23 июня 1912 г., а дальнейшие уточнения – в декабре 1912 г. и 1 апреля 1913 г. И к 1914 г. действовал Устав о Воинской Повинности как часть Свода Законов РИ (Том IV Книга I издания 1897 г.) с дополнениями по состоянию на 1 апреля 1913 г.

Призыву на военную службу в Армию или Флот не подлежали¹:

1. Лица казачьего сословия (так как подлежат службе в казачьих войсках).

2. Жители ряда местностей: Туркестанский край, Камчатская область, Сахалинская область, Среднеколымский округ, Верхоянская область, Вилюйская область, Туруханское и Богучанское отделения Енисейской губернии, Тогурское отделение Томской гу-

¹ Астраханцев О.Н. Военно-учебные заведения Сибири: 1813–1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 2009. 266 с.

бернии, Березовский и Сургутский уезды Тобольской губернии.

3. Иностранческое население всех губерний и областей Сибири за исключением жителей Бухтарминской волости Змеиногорского уезда Томской губернии, а также корейцев Приморской и Амурской областей.

4. Иностранческое население Астраханской губернии.

5. Самоеды Мезенского и Печорского уездов Архангельской губернии.

6. Иностранческое население Акмолинской, Семипалатинской, Семиреченской, Уральской и Тургайской областей.

7. Иностранческое население Закаспийского края.

8. Лица, негодные к службе по состоянию здоровья:

– ростом ниже, чем 2 аршина и 2,5 вершка (154 см);

– имеющие заболевания, перечисленные в «Расписании телесных недостатков и болезней».

9. Лица, пользующиеся льготой по семейным обстоятельствам 1-го разряда.

10. Священнослужители всех христианских вероисповедований.

11. Православные псаломщики.

12. Настоятели и наставники старообрядческих и сектантских христианских общин.

13. Лица высшего магометанского духовенства (хатыпы, имамы, муллы).

14. Академики, адъюнкты, профессора, прозекторы и их помощники, доценты, лекторы восточных языков, приват-доценты ученых и высших учебных заведений.

15. Пансионеры Императорской Академии Художеств и лица, закончившие курс обучения в художественно-промышленных училищах, отправляемые за границу для усовершенствования образования.

16. Выпускники Ургинской и Кульджинской школ переводчиков и толмачей, прослужившие в качестве переводчиков и толмачей более 6 лет.

17. Лецманы и лецманские ученики. При этом они зачисляются не в ополчение, а в запас флота на 10 лет.

Денежным налогом служба заменялась лицам: мусульманского населения ряда территорий (Закавказья, Терской и Кубанской областей), проживающим в Закавказье езидам, иголойцам-христианам; в Сухумском округе абхазам-христианам, Ставропольском крае калмыкам, тухменам, ногайцам, гражданам Финляндии (платили не граждане, из бюджета Финляндии ежегодно в казну РИ перечислялся 1 миллион финских марок)².

О роли училища

Отсчет своего основания ПВУ вело с 1798 г. и располагалось в столице империи по адресу: г. Санкт-Петербург, ул. Большая Спасская, д. 21, в здании, выстроенном по проекту архитектора Александра Егоровича Штауберта. К началу XX века училище считалось одним из престижнейших военных учебных заведений РИ, организационно-штатная структура представляла собой четырехротный батальон, состоящий из 400 юнкеров.

Согласно заявленной при учреждении цели, ПВУ обязано было давать юнкерам такое военно-научное образование, которое служило бы не только надежной подготовкой для предстоящей им строевой офицерской службы, но и прочным основанием для дальнейшего самообразования и успешного прохождения военно-академических курсов³. Двухгодичный курс в училище распределялся на 2 класса – младший и старший. Классные занятия начинались 1-го сентября и заканчивались в первой половине мая, а последние 20–30 дней предназначались для проведения годичных экзаменов, переводных и выпускных. В летних лагерях юнкера занимались топографическими, фортификационными, тактическими и практическими ра-

² Астраханцев О.Н. Военно-учебные заведения Сибири...

³ Павловское военное училище. URL: <http://pvu1863.ucoz.ru/> (дата обращения: 17.11.2024).

ботами⁴. Несмотря на снятие в 1913 г. всех сословных ограничений при приеме во всех военные училища⁵, ряд из них: Алексеевское, Павловское пехотные и Николаевское кавалерийское училища – в первые годы действия новых правил оказали негласное сопротивление, придерживаясь при наборе консервативной точки зрения. Потому основной контингент поступающих в ПВУ составляли дети потомственных дворян, высшего и старшего офицерства Русской императорской армии (далее – РИА), высокопоставленных чиновников, именитых или состоятельных граждан.

Пересмотр условий приема и дисциплин обучения

Сословный состав юнкеров среднестатистического военного училища РИА к осени 1913 г. выглядел следующим образом: 43 % – сыновья потомственных и личных дворян; 28 % – сыновья купцов, почетных граждан и мещан; 16 % – крестьяне; 9 % – казаки; 3 % – сыновья лиц духовного звания и около 1 % – иностранные подданные.

Бескомпромиссный характер, пренебрежение (отсутствие) маскировкой, слабая скрытность подаваемых команд и выполняемых действий привели к дефициту младших командиров в РИА уже в впервые полгода ПМВ вследствие больших потерь (убитыми, ранеными и пленными). С 20 октября 1914 г. ПВУ, так же как и все вообще пехотные, кавалерийские и казачьи училища империи, перешло к ускоренной подготовке офицеров. Итогом чего стал отказ училищ от консервативной точки зрения при наборе. Из-за чего, в том числе в ПВУ, начали массово обучаться сыновья духовенства, мелких чиновников, мещан, служащих и крестьян. В течение войны численность как юнкеров, так и офицеров неоднократно увеличивалась⁶, доведя к сере-

дине 1916 г. численность училища в строевом отношении до девяти рот, сведенных в два батальона. Переход обучения на программу по ускоренному курсу привел к сокращению продолжительности, а сроки приема устанавливались на каждый год особо. Визуально перечень преподаваемых юнкерам ПВУ дисциплин до ПМВ (1905 г.) и вовремя ПМВ (июнь 1916 г.) представлен на рис. 1а и 1б.

Продолжительность обучения для ускоренных курсов была различной и лежала в диапазоне от 3 до 6 месяцев, что определялось ситуацией на фронтах и планами командования РИА. Так, пока был мобилизационный ресурс (офицерские и унтер-офицерские резервисты), набор 1912 г., можно сказать, прослушал полный курс обучения [ускорение на полмесяца можно не рассматривать], а у набора 1913 г. было время доучиться до октября 1914 г. ПВУ старалось удерживать планку не менее 4 месяцев, но не все зависело от него. Поступать в ПВУ без экзаменов могли: окончившие полный курс кадетских корпусов; молодые люди «со стороны», удовлетворяющие условиям приема в училища в мирное время; принятые на действительную службу в качестве вольноопределяющихся и охотники, пользующиеся одинаковыми с ними правами по образованию; воспитанники высших учебных заведений. Нижние чины, не имевшие по образованию прав вольноопределяющихся, а также молодые люди с правами вольноопределяющихся бывшего 2-го разряда, могли поступать только по экзамену и только на вакансии, оставшиеся свободными после принятия тех, кто мог поступать без экзамена.

Корректировка учебной программы отразилась и на воинском звании: вместо подпоручика юнкер производился в прапорщика. Правила приема неоднократно дополнялись и пересматривались. Так, 28 января 1915 г. было разрешено принимать жеребьевых рядовых и ратников ополчения, соответствующих по образованию 1-му разряду, а 10 октября того же года – лиц в возрасте до 43 лет и женатых.

⁴ Свиридов В.А. Становление и развитие военного образования в России во второй половине XIX – начале XX века: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2006. 411 с.

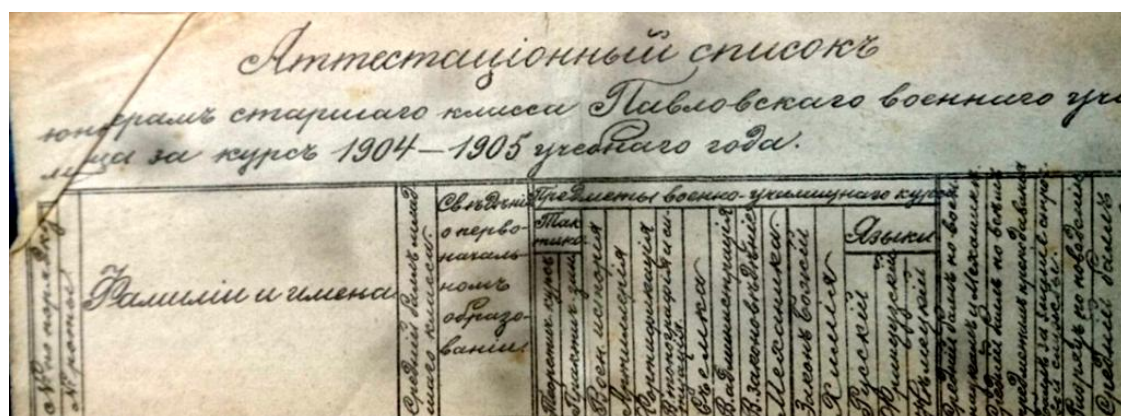
⁵ Кроме Пажеского корпуса, куда принимались исключительно дети потомственных дворян.

⁶ Приказ по Военному ведомству от 21.08.1915 г. № 439; Приказ по Военному ведомству от 09.02.1916 г. № 73.

По окончании ускоренного курса выпуск производился по двум разрядам. К 1-му относились удовлетворяющие условиям отнесения в мирное время к первым двум разрядам, ко 2-му – все прочие. Окончившие по 1-му разряду производились при выпуске в прапорщики, с правом производства, по удо-стоению начальства, в подпоручики по исте-чении восьми месяцев, «а за боевые отличия – во всякое время». При дальнейшем прохож-дении службы они пользовались теми же правами (в том числе и по чинопроизводст-ву), что и выпускники мирного времени. Та-ким образом, по сравнению с многочислен-ными выпускниками школ прапорщиков и

произведенными за отличия из нижних чинов окончившие ускоренный курс по 1-му разряду занимали привилегированное положение. Окончившие по 2-му разряду зачислялись унтер-офицерами в строевые части и могли быть производимы в прапорщики либо за боевые отличия, либо по удостоению начальства, но в последнем случае – не ранее как через четыре месяца. При дальнейшем прохождении службы они пользовались теми же правами, что прапорщики запаса и прочие произведенные в офицеры без экзамена⁷.

⁷ Астраханцев О.Н. Военно-учебные заведения Сибири: 1813–1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 2009. 266 с.



а) в 1905 г.

ИМ. по порядку.
ИМ. роты.
ФАМИЛИЯ И ИМЕНА.
Свѣдѣнія о полученномъ образованіи.
Тактика съ практ. зан. Топограф. съ прак. зан. Артиллерія. Пулеметное дѣло. Фортификація. В. администрація. Воен. гигиена.
Средній баллъ по учебнымъ предметамъ (а).
Теоретич. отдѣлъ Практич. отдѣлъ. Стрѣлковое дѣло Средній баллъ по учебнымъ предметамъ и от- дѣламъ служебной под- готовки (баллы старш.)
Разрядъ поведеніи

б) в июне 1916 г.

Рис. 1. Списки дисциплин обучения
Fig. 1. Lists of subjects of study

Источник: 1a – из частной коллекции; 1б – РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 725. Оп. 50. Д. 93. С. 117-122.
Source: 1a – from a private collection; 1b – Russian State Military Historical Archive, coll. 725, aids. 50, fol. 93, pp. 117-122.

В данной публикации речь пойдет о лицах, родившихся в так называемых Остзейских губерниях РИ: Курляндской, Лифляндской и Эстляндской, представленных на рис. 2.

В конце XIX – начале XX века Остзейские губернии располагались на площади свыше 94 тыс. кв. км, представляя из себя преимущественно аграрные регионы, занятые животноводством, земледелием и рыболовством.



Источник: Административно-территориальное деление Российской империи. URL: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/administrativno-territorialnoe-delenie-rossijskoj-imperii.html> (дата обращения: 18.11.2024).

Source: Administrative-territorial division of the Russian Empire. URL: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/administrativno-territorialnoe-delenie-rossijskoj-imperii.html> (accessed: 18.11.2024).

Таблица 1

Сведения о рассматриваемых регионах

Table 1

Information about the regions in question

№ п/п	Губерния	Дата образования	Население на 1897 г. (человек)	Площадь (км ²)
1	Курляндская	1796	674 034	27290
2	Лифляндская	1796	1310670	47030
3	Эстляндская	1796	440694	20247
ИТОГО:			2425398	94567

Источник: Административно-территориальное деление Российской империи. URL: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/administrativno-territorialnoe-delenie-rossijskoj-imperii.html> (дата обращения: 18.11.2024); Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года (Губернские итоги). Т. 1–89. Санкт-Петербург: 1903–1905. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_1629421/ (дата обращения: 09.12.2024).

Source: Administrative-territorial division of the Russian Empire. URL: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/administrativno-territorialnoe-delenie-rossijskoj-imperii.html> (accessed: 18.11.2024); The First General Population Census of the Russian Empire in 1897. (Provincial Results). Vol. 1–89. St. Petersburg, 1903–1905. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_1629421/ (accessed: 09.12.2024).

Таблица 2

Этнический состав Прибалтийских губерний на 1897 г.

Table 2

Ethnic composition of the Baltic provinces in 1897

№ п/п	Губерния	Проживающие этнические группы, %									
		русские	немцы	шведы	эстонцы	латыши	евреи	поляки	литовцы	белорусы	другие
1	Курляндская	3,8	7,6			75,1	5,6	2,9	2,7	1,8	
2	Лифляндская	5,2	7,6		39,9	43,4	1,8	1,2			
3	Эстляндская	5,0	3,9	1,4	88,7						

Источник: рассчитано и составлено автором по материалам сайта Административно-территориального деления Российской империи. URL: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/administrativno-territorialnoe-delenie-rossijskoj-imperii.html> (дата обращения: 18.11.2024); Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года. (Губернские итоги). Т. 1–89. Санкт-Петербург, 1903–1905. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_1629421/ (дата обращения: 09.12.2024).

Source: calculated and compiled by the author based on the materials of the website of the Administrative-Territorial Division of the Russian Empire. URL: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/administrativno-territorialnoe-delenie-rossijskoj-imperii.html> (accessed: 11.18.2024); The first General Population Census of the Russian Empire in 1897. (Provincial Results), vol. 1–89. St. Petersburg, 1903–1905. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_1629421/ (accessed: 09.12.2024).

Имевшаяся немногочисленная промышленность носила перерабатывающий характер сельскохозяйственной продукции. Ведению оживленной торговли (в том числе на экспорт), помимо географического положения, способствовали линии железнодорожного транспорта, проведенные в крупные губернские порты и города. Курляндская гу-

берния делилась на 10 уездов, Лифляндская – на 9, а Эстляндская – на 4. Суммарная численность проживающего населения Остзейских губерний по состоянию на 1897 г. приведена в табл. 1. В указанных губерниях наблюдался высокий уровень образования среди рядовых жителей, к началу ПМВ количество проживающих составляло уже более

2,5 млн человек. Касаясь вопроса территориальной принадлежности к системе военно-административного деления РИ, названные губернии входили в состав Санкт-Петербургского (Эстляндская и большая часть Лифляндской) и Виленского (Курляндская и оставшаяся часть Лифляндской губернии) военных округов [15].

Проживающее население представляло многонациональный и многоконфессиональный характер, где на территории рассматриваемых субъектов доминировали различные виды христианского вероисповедания. Этнический состав проживающих показан в табл. 2.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Использовались сравнительно-исторический, хронологический и системный методы научного познания. В работе применялись общенаучные методы исторической науки: сбор, анализ и синтез материала, прежде всего, при работе с источниками.

Работа по поиску юнкеров десятого ускоренного выпуска военного времени Павловского военного училища на тематическом электронном ресурсе первоначально позволила выявить данные на небольшое число выпускников, из которых оказались 4 уроженца Остзейских губерний Российской империи. Осознание военной обстановки на фронтах Первой мировой войны послужило рождению гипотезы о возможности гораздо большего числа присутствия остзейцев среди десятого ускоренного выпуска военного времени Павловского военного училища. Изначально данная версия строилась на специфичности фамилий в выпускном списке и сведений об обучении в высших учебных заведениях страны.

В качестве источников были привлечены архивные документы, диссертации, а также тексты Высочайших приказов и материалы периодической печати, содержащие сведения о награждениях, производстве в воинских званиях и переводах в частях Русской императорской армии, ранениях и смерти. Сама идентификация юнкеров осуществлялась не-

посредственно на основе работы с фондами Санкт-Петербургских государственных казенных учреждений «Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга» и «Центральный государственный архив Санкт-Петербурга», федерального казенного учреждения «Российский государственный военно-исторический архив», Эстонского национального архива, Эстонского военного музея генерала Лайдонера.

Использовались портреты, размещенные на сайтах Эстонского национального архива, Эстонского военного музея генерала Лайдонера и известных тематических площадок. Встречающиеся при идентификации затруднения вызваны в первую очередь частичным отсутствием достоверных (эталонных) изображений для сравнения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате проведенных изысканий в архивах, а также на профильных электронных ресурсах⁸ удалось собрать библиографические данные на 20 уроженцев Остзейских губерний, сведенных в табл. 3, при этом напомним о ее неокончательном характере.

Результаты идентификации

Выполнить точную идентификацию всех упоминаемых в табл. 3 юнкеров, к сожалению, не удалось, так как для проведения анализа портретного сходства у авторов отсутствуют индивидуальные изображения большинства перечисленных выпускников. И порой портретное сходство далеко не всегда позволяет сделать однозначные выводы. Кроме того, не будем забывать о введенном и действующим сегодня ограничении доступа к информации для пользователей из России.

⁸ Памяти героев Великой войны 1914–1918. URL: <https://gwar.mil.ru/> (дата обращения: 15.03.2024); Эстонский национальный архив. URL: https://www.ra.ee/dgs/browser.php?tid=68&iid=110700722805&img=era0028_002_0020360_00115_t.jpg&tbn=1&pgn=6&prc=28&ctr=0&dgr=0&lst=2&hlx=466&hly=882&hlw=348&hlh=446&hash=0bf1e9c87c63f36f14214e1e644471d4 (дата обращения: 13.01.2022); Эстонский военный музей генерала Лайдонера. URL: <http://prosopos.esm.ee/index.aspx?type=1> (дата обращения: 18.12.2021).

Таблица 3

Table 3

Список выпускников-уроженцев Остзейский губерний

List of graduates-natives of the Ostsee provinces

№ п/п	Ф.И.О.	Дата рождения, вероисповедание	Социальное происхождение, место рождения	Предыдущее место обучения до поступления в ПВУ	Сведения о прохождении военной службы по выпуску (дата призыва / подразделение(я))
1	2	3	4	5	6
1	БОКШЕ Карл Тенисович	30.09.1888 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Рижская городская гимназия	нижний чин с 01.02.1916 г. / 93-й пзП / 4-й Видземский латыш. стрелк. бтн
2	ВАККЕР Гуго-Юлиус Карлович	29.10.1888 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Эстонской губ.	Приют принца Петра Георгиевича Ольденбургского	нет данных / нет данных
3	ВЯЛЪЯОТС ⁹ Ян Петрович	30.11.1893 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Частная гимназия Успенского (г. Юрьев) (6 классов)	нижний чин с 01.10.1915 г. / 36-й Сиб. стрелк. зП / 8-й пзП
4	ЗАРИН (он же ЛАСС) Якоб-Рудольф Микелевич	03.09.1896 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Курляндской губ.	Рижское реальное училище Императора Петра I	нижний чин с 07.08.1915 г. / 4-й Видземский латыш. стрелк. бтн
5	барон фон-ЗАСС ¹⁰ Карл-Гейнрих Оттович	01.09.1893 г., евангеле-лютеранское	из потом. дворян Курляндской губ, ур. Орловской губ.	Реальное училище (6 классов)	нижний чин с 01.02.1916 г. / 203-й пзП / 136-й пзП / 25-й Сиб. стрелк. генерал-лейтенанта Кондратенко полк
6	ИВАН Август Яковлевич	01.01.1889 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Валкская учительская семинария	нижний чин с 07.10.1910 г. / 66-й пзП
7	КАЛНИН Янис-Юлиус Мартинович	20.01.1890 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Вольмарская учительская семинария	нижний чин с 07.11.1915 г. / 119-й пзП
8	КАЛНИН ¹¹ Индрик-Давид Генрихович	13.04.1897 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Курляндской губ.	Митавское реальное училище	нижний чин с 01.02.1916 г. / 64-й пзП / 8-й пзП / 1-й л-гв. гренад. Екатеринославский полк
9	МАЛЪМ Юрий Юрьевич	30.1.1894 г., православный	из крестьян Эстляндской губ.	Ревельское реальное училище	нижний чин с 28.09.1915 г. / 93-й пзП
10	МИЛЛЕР (он же МЕЛЬДЕР) Екаб-Эмиль Екабович	15.05.1889 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Центральном училище технического рисования барона Штиглица (г. Петроград)	нижний чин с 01.02.1916 г. / 126-й пзП
11	МУСКАТ Фриц-Роберт Яносович	22.07.1895 г., православный	из крестьян Курляндской губ.	Рижское реальное училище	нижний чин с 06.11.1915 г. / 154-й пех. Дер-бенский полк

⁹ РГВИА. Ф. 409пс. Оп. 1. Д. 106-876 (1917).

¹⁰ Там же. Д. 84-280 (6/д).

¹¹ Там же. Д. 147-926 (1917).

Окончание таблицы 3
Continuation of Table 3

1	2	3	4	5	6
12	ОСТРАТ Йог(х)анн Густавович	16.06.1894 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	нет данных	нижний чин с 01.02.1916 г. / 131-й пех. Тираспольский полк
13	ПЕДАК ¹² Ганс Гансович	24.09.1893 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Частная гимназия Треффнера (г. Юрьев) (7 классов)	нижний чин с 22.09.1915 г. / 109-й пзП / 291-й пех. Трубочевский полк
14	ПЕЛЬБЕРГ Якоб(в) Яковлевич	18.07.1885 г., православный	сын псаломщика Лифляндской губ.	Императорский Юрьевский университет	нижний чин с 01.02.1916 г. / 123-й пзП
15	ПЕСЛЕ Герберт-Пауль-Герман Петрович	25.05.1892 г., евангеле-лютеранское	из мещан Лифляндской губ.	Ржевское городское реальное училище (коммерческое отделение)	нижний чин с 01.02.1916 г. / 133-й пзП
16	ПИЙП Николай Иванович	29.08.1896 г., нет данных	из крестьян Эстляндской губ.	нет данных	нет данных / 8-й Вольмарский латыш. стрелк. бтн
17	РЕЙНЕР Эрих-Вольдемар Эрихович	11.07.1894 г., евангеле-лютеранское	из мещан Лифляндской губ.	Рижское реальное училище (6 классов)	нижний чин с 30.09.1915 г. / 133-й пзП
18	САБЕРГ Рихард-Эрих Рейнутович	18.10.1894 г., евангеле-лютеранского	из крестьян Эстляндской губ.	Ревельское реальное училище	нижний чин с 20.09.1915 г. / 93-й пзП
19	ТО(О)ДО Ян Юрьевич	16.01.1885 г., евангеле-лютеранское	из крестьян Лифляндской губ.	Императорский Юрьевский университет (8 семестров)	нижний чин с 01.02.1916 г. / 98-й пзП
20	ШУЛЬЦ Зийгфрид-Александр-Жен Теодорович	24.10.1888 г., евангеле-лютеранское	из мещан Лифляндской губ.	Юрьевская гимназия Императора Александра I	нижний чин с 21.01.1916 г. / 181-й пзП

Условные обозначения:

бтн – батальон;
зП – запасной полк;
л-гв. – лейб-гвардия;
потом. – потомственный;
гренад. – гренадерский;
кл. – класс;
пех. – пехотный;
стрелк. – стрелковый;
губ. – губерния;
латыш. – латышский;
пзП – пехотный запасной полк;
Сиб. – сибирский.

Источники: составлено автором по материалам сайта Памяти героев Великой войны 1914–1918. URL: <https://gwgr.mil.ru/> (дата обращения: 15.03.2024).
Source: compiled by the author based on the materials of the website in Memory of the heroes of the Great War of 1914–1918. URL: <https://gwgr.mil.ru/> (accessed: 03.15.2024).

¹² РГВИА. Ф. 409лс. Оп. 1. Д. 96-257 (1916).

Придерживаясь алфавитного порядка, принятого в табл. 3, расскажем о результатах прошедших поисков и идентификации.

Первым будет Ваккер Гуго-Юлиус (Hugo-Julius Wacker) уроженец г. Нарва (рис. 3). Родившийся 29.10.1888 г. в многодетной семье купца Якова и Эмили-Иоганны (ур. Лаге), крещен 26.12.1888 г. в евангеле-лютеранской церкви Святого Иоанна прихода г. Нарва Санкт-Петербургской губернии¹³. На конец 1890 г. семья владела заводом искусственных минеральных вод в г. Нарва¹⁴.

В 6 лет остался без матери. И с 1902 по 1910 г. воспитывался в Лужском отделении приюта принца Петра Георгиевича Ольденбургского¹⁵.

В ПВУ поступил 01.02.1916 г., был зачислен юнкером рядового звания в 5-ю роту. Сведений о его дальнейшей службе в рядах РИА и участии в Гражданской войне в России на момент публикации не обнаружено.

На 1920 г. был женат на родившейся 01.02.1896 г. Елене-Марии Яковлевне, в девичестве Реммельгас¹⁶. По окончании Советско-эстонской войны 1918–1920 гг. и заключения Тартуского (Юрьевского) мирного договора между РСФСР и Эстонией, 04.05.1920 г. получил паспорт для выезда в Эстонию, где жили братья и сестры. На май 1920 г. проживал по адресу: г. Петроград, Фонтанка, д. 17, кв. 6, прежнее Мойка, д. 61, кв. 324 (Казанский район). 19.09.1920 г. эмигрировал в Эстонию, среди вывозимого имущества были фехтовальные принадлежности¹⁷. Его дальнейшая судьба не известна.

Уникален и интересен жизненный путь Йоганна Густавовича Острата (Johan Ostrat) (рис. 4), лютеранина, уроженца Юрьевского уезда 16.06.1894 г., после обретения независимости Эстонией, сделавшего успешную

карьеру в качестве архитектора. В ПВУ поступил 01.02.1916 г., был зачислен юнкером рядового звания в 5-ю роту. Данных о его распределении после выпуска нет. Но при этом он сохранил большой архив фотографий о своей службе в 131-м пехотном Тираспольском полку РИА в годы ПМВ. Удивительно, что, несмотря на его офицерский чин в РИА, участие войне за независимость на стороне эстонских формирований, неоднократные поездки за границу и проживание в годы Великой Отечественной войны на оккупированной территории, в СССР он не подвергался репрессиям¹⁸. За свою жизнь был



а) май 1916 г. [1]



б) 1930-е гг.

Рис. 3. Портреты Г-Ю.Я. Ваккера

Fig. 3. Portraits H-Ju. Ya. Wacker

Источник: 3а – [1]; 3б – изображение взято с сайта Эстонского национального архива. URL: https://www.ra.ee/dgs/browser.php?tid=68&iid=110700722805&img=era0028_002_0020360_00115_t.jpg&tbn=1&pgn=6&prc=28&ctr=0&dgr=0&lst=2&hlx=466&hly=882&hlw=348&hlh=446&hash=0bf1e9c87c63f36f14214e1e644471d4 (дата обращения: 30.10.2021).

Source: 3a – [1]; 3b – image taken from the website of the Estonian National Archives. URL: https://www.ra.ee/dgs/browser.php?tid=68&iid=110700722805&img=era0028_002_0020360_00115_t.jpg&tbn=1&pgn=6&prc=28&ctr=0&dgr=0&lst=2&hlx=466&hly=882&hlw=348&hlh=446&hash=0bf1e9c87c63f36f14214e1e644471d4 (accessed: 30.10.2021).

¹³ ЦГИА СПб (Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга). Ф. 394. Оп. 1. Д. 3993.

¹⁴ ЦГИА СПб. Ф. 256. Оп. 18. Д. 30.

¹⁵ ЦГИА СПб. Ф. 394. Оп. 1. Д. 3993.

¹⁶ ЦГА СПб (Центральный государственный архив Санкт-Петербурга). Ф. Р-1001. Оп. 47. Д. 604; ЦГА СПб. Ф. Р-1001. Оп. 47. Д. 282.

¹⁷ ЦГА СПб. Ф. Р-1001. Оп. 47. Д. 282.

¹⁸ Эстонский военный музей генерала Лайдонера. URL: <http://prosopos.esm.ee/index.aspx?type=1> (дата обращения: 16.02.2022).



а) 1916 г. [1]



б) 1916–1917 гг.



в) 1917 г.



г) 1922 г.



д) 1930-е гг.



е) 1974 г.

Рис. 4. Портреты Й.Г. Острата
Fig. 4. Portraits J.G. Ostrat

Источник: 4а – [1]; 4б – изображение взято с сайта Эстонского военного музея генерала Лайдонера. URL: <http://prosopos.esm.ee/index.aspx?type=1> (дата обращения: 30.11.2021); 4в, 4г, 4д – изображение взято с сайта Памяти героев Великой войны 1914–1918. URL: <https://gwar.mil.ru/> (дата обращения: 15.03.2024); 4е – изображение взято с сайта Эстонского национального архива. URL: <https://www.ra.ee/apps/andmed/index.php/matrikkel/view?id=755> (дата обращения: 05.12.2021).
Source: 4a – [1]; 4b – image taken from the website of the Estonian Military Museum of General Laidoner. URL: <http://prosopos.esm.ee/index.aspx?type=1> (accessed: 11/30/2021); 4b, 4г, 4д – images taken from the website of the Memory of the Heroes of the Great War of 1914–1918. URL: <https://gwar.mil.ru/> (accessed: 03/15/2024); 4e – image taken from the website of the Estonian National Archives. URL: <https://www.ra.ee/apps/andmed/index.php/matrikkel/view?id=755> (accessed: 05.12.2021).

женат дважды. В конце концов нашел покой на одном из кладбищ г. Таллин 11.01.1979 г.¹⁹

Ганс Педак (Ants (Hans) Pedak (Peddak)) (рис. 5), о нем известно следующее. Родился 24.09.1893 г. в муниципалитете Вана-Суислепа в Вильяндимаа, родом из крестьян

Лифляндской губернии, лютеранин. Окончил гимназию Треффнера в г. Юрьеве (совр. г. Тарту, Эстония)²⁰. С 22.09.1915 г. был за-

¹⁹ Эстонский национальный архив. URL: <https://www.ra.ee/apps/andmed/index.php/matrikkel/view?id=755> (дата обращения: 22.02.2022).

²⁰ Эстонский национальный архив. URL: https://www.ra.ee/dgs/browser.php?tid=31&iid=200704499315&lst=2&idx=55&img=eaa1956_001_0000032_00055_m.jpg&hash=2dd5a233bd45c9e41b38ae0217c19507 (дата обращения: 17.02.2022); Geni.com. URL: <https://www.geni.com/people/Ants-Hans-Pedak/600000020706272202> (дата обращения: 03.02.2022).



а) май 1916 г.



б) 1930-е гг.

Рис. 5. Портреты Ганса Педака

Fig. 5. Portraits of Hans Pedak

Источник: 5а – [1]; 5б – изображение взято с сайта Geni.com. URL: <https://www.geni.com/people/Ants-Hans-Pedak/6000000020706272202> (дата обращения: 15.01.2022).

Source: 5a – [1]; 5b – image taken from the website Geni.com. URL: <https://www.geni.com/people/Ants-Hans-Pedak/6000000020706272202> (accessed: 15.01.2022).



а) 1910-е гг.



б) 1916–1917 гг.

Рис. 6. Портреты Я.Ю. То(о)до

Fig. 6. Portraits Ya.Y. To(o)do

Источник: 6а – изображение взято с сайта Эстонского национального архива. URL: <https://www.ra.ee/fotis/index.php/en/photo/view?id=697904> (дата обращения: 25.02.2022); 6б – изображение взято с сайта Geni.com. URL: <https://www.geni.com/people/Jaan-Toodo/60000007012504181> (дата обращения: 14.11.2021).

Source: 6a – image taken from the website of the Estonian National Archives. URL: <https://www.ra.ee/fotis/index.php/en/photo/view?id=697904> (accessed: 02.25.2022); 6b – image taken from the website Geni.com. URL: <https://www.geni.com/people/Jaan-Toodo/60000007012504181> (accessed: 14.11.2021).

числен в списки запасного батальона лейб-гвардии Кексгольмского полка, в ПВУ зачислен 01.02.1916 г. юнкером рядового звания в 5-ю роту. По окончании училища произведен в прапорщики 01.06.1916 г. Проходя службу в 291-м пехотном Трубчевском полку, ПАФ от 24.04.1917 г. произведен в подпоручики²¹. Точно известно о его деятельности в войне за независимость Эстонии. На май 1919 г. занимал должность начальника Чудского батальона береговой охраны. 30.05.1919 г. женился на крестьянке Черновской волости 25-летней Вере Николаевне (ур.

Красильниковой)²². Дальнейшая судьба неизвестна.

То(о)до Ян Юрьевич родился 16.01.1885 г., надо также отметить существование двух видов написания его фамилии: Тодо и Тоодо (Toodo (Todo) Jaan Jüri)²³. Портретные изображения представлены на рис. 6. Учеба в стенах Императорского Юрьевского университета объединяет его с Я.Я. Пельбергом, призванного в ряды РИА со студенческой скамьи названного университета. В ПВУ был

²¹ РГВИА. Ф. 409пс. Оп. 1. Д. 96-257 (1916).

²² Geni.com. URL: <https://www.geni.com/people/Ants-Hans-Pedak/6000000020706272202> (дата обращения: 15.02.2022).

²³ Памяти героев Великой войны 1914–1918. URL: <https://gwar.mil.ru/> (дата обращения: 15.03.2024).

зачислен 01.02.1916 г. юнкером рядового звания в 9-ю роту. По окончании училища произведен в прапорщики 01.06.1916 г.

ВЫВОДЫ

В результате проделанной работы установлены полные имена 20 уроженцев Остзейских губерний РИ, получивших чин младшего офицера РИА по окончании ПВУ в июне 1916 г. Список неокончателен и возможно его пополнение новыми фамилиями в свете продолжающихся исследований.

На примере конкретного курса ПВУ показано массовое присутствие юнкеров-остзейцев.

Хочется надеяться, что данная публикация привлечет к себе внимание специалистов, потомков и просто неравнодушных,

заставив пристально изучить свои фонды, коллекции и семейные архивы на предмет наличия портретов упомянутых в статье выпускников ПВУ июня 1916 г. А кроме того, возможно, станут известны новые детали из жизни выпускников-остзейцев. Возлагаемые надежды прежде всего связаны с персонами Бокше Карла Тенисовича и Зарина (он же Ласс) Якоба-Рудольфа Микеливича, что объясняется прохождением ими службы на офицерских должностях в рядах 4-го Видземского Латышского стрелкового батальона, позже преобразованного в полк.

Найденные сведения касаются рядовых персон, неизвестных широкой публике, их имена и фамилии ничего не скажут простому обывателю. Достигнутый результат стал поводом для продолжения исследований X-го выпуска военного времени ПВУ.

Список источников

1. Глазков В.В., Свеколкин Н.И. «Общее наше высокое звание воина...» Два фото выпускников Павловского военного училища 1916 г. // Старый цейхгауз. 2020. № 3 (89). С. 86-93.
2. Гожалимова О.С., Свеколкин Н.И. Десятый ускоренный выпуск военного времени Павловского военного училища. В лицах и судьбах уроженцев Московского военного округа // История и архивы. 2023. № 2. С. 12-29. <https://doi.org/10.28995/2658-6541-2023-5-2-12-36>, <https://elibrary.ru/wsbbkd>
3. Зайцев М.А., Свеколкин Н.И., Сиволоб Д.И. Десятый ускоренный выпуск военного времени Павловского военного училища. В лицах и судьбах уроженцев Кавказского военного округа Российской империи // Общественно-научный журнал. 2024. № 1. С. 56-69. <https://doi.org/10.33920/nik-04-2401-08>, <https://elibrary.ru/piinyz>
4. Санашкина М.Л., Свеколкин Н.И. Уроженцы Казанского военного округа Российской империи в лицах десятого выпуска военного времени Павловского военного училища // Filo Ariadne. 2022. № 2. С. 172-187. <https://elibrary.ru/dbgwdo>
5. Емельянов А.В., Сильченко И.С. Семь неизвестных. Опыт атрибуции личностей и реконструкции биографий офицеров, изображенных на фотографии периода Гражданской войны в России // История и современное мировоззрение. 2022. Т. 4. № 1. С. 9-14. <https://doi.org/10.33693/2658-4654-2022-4-1-9-14>, <https://elibrary.ru/kmehqh>
6. Севастьянов А.Н. Молодежь Гражданской войны: история в судьбах // Ученый совет. 2022. № 1. С. 58-65. <https://doi.org/10.33920/nik-02-2201-06>, <https://elibrary.ru/viptpb>
7. Бороздин К.А., Сильченко И.С. Неизвестный Герой на фото: опыт применения электронных ресурсов для атрибуции фотографии // Гуманитарные проблемы военного дела. 2021. № 1 (26). С. 19-22. <https://elibrary.ru/twtdud>
8. Канищев Вл.В. «Мы долго, молча отступали...?» Великое отступление 1915 г. на материалах журналов военных действий частей 7-й пехотной дивизии 5-го армейского корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 189-201. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-189-201>, <https://elibrary.ru/zvijfl>
9. Саблин А.Ю. Адаптация юнкеров-крестьян к условиям городской среды в годы Первой мировой войны (на примере Омска) // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. 2022. Т. 7. № 3. С. 128-134. <https://doi.org/10.25206/2542-0488-2022-7-3-128-134>, <https://elibrary.ru/yfefcl>

10. Веселовская Е.В., Рашиковская Ю.В., Метелкина И.И., Крыков Е.А., Волкова Е.А. Восстановление облика защитников Ленинграда // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Геоархеология. Этнология. Антропология. 2023. Т. 46. С. 65-83. <https://doi.org/10.26516/2227-2380.2023.46.65>, <https://elibrary.ru/gubjde>
11. Веселовская Е.В., Пеленицына Ю.В., Алехина О.И., Крыков Е.А., Юдина А.М. Никто не забыт, ничто не забыто // Вестник антропологии. 2022. № 2. С. 193-225. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2022-2/193-225>, <https://elibrary.ru/ujkfmq>
12. Шестопалов П.И. Судьбы бывших офицеров-гвардейцев в Советской России в 1920-е гг. (некоторые тенденции и закономерности) // Новейшие исследования в области истории и педагогики: материалы 2 Междунар. науч. конф. Орел, 2022. С. 252-261. <https://elibrary.ru/rxfvyo>
13. Первая мировая: ярославские страницы (Альманах). Вып. 6 / сост. М.Д. Кербиков, М.А. Нянковский. Ярославль, 2024. 80 с.
14. Вторые Писаревские чтения. Актуальные источниковедческие и археографические проблемы истории Первой мировой войны // Материалы Междунар. науч. конф. / отв. ред. Д.Ю. Козлов. Москва, 2024. 496 с.
15. Безугольный А.Ю., Ковалевский Н.Ф., Ковалев В.Е. История военно-окружной системы в России. 1862–1918. Москва, 2012. 502 с. <https://elibrary.ru/oyrasy>

References

1. Glazkov V.V., Svekolkin N.I. (2020). "Our common high rank of a soldier...". *Saryi tseikhgauz*, no. 3 (89), pp. 86-93. (In Russ.)
2. Gozhalimova O.S., Svekolkin N.I. (2023). The 10th class of wartime graduates of the Pavlovsk military school. Through the images and destinies of the natives of the Moscow military district. *Istoriya i arkhivnyy = History and Archives*, no. 2, pp. 12-29. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2658-6541-2023-5-2-12-36>, <https://elibrary.ru/wsbbkd>
3. Zaitsev M.A., Svekolkin N.I., Sivolob D.I. (2024). The tenth wartime graduation of the Pavlovsk military school. In the faces and destinies of the natives of the Caucasian military district. *Obshchenauchnyi zhurnal = General Science Academic Journal*, no. 1, pp. 56-69. (In Russ.) <https://doi.org/10.33920/nik-04-2401-08>, <https://elibrary.ru/piinyz>
4. Sanashkina M.L., Svekolkin N.I. (2022). Natives of the Kazan military district of the Russian Empire in the persons of the tenth wartime graduation of the Pavlovsky military school. *Filo Ariadne*, no. 2, pp. 172-187. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dbgwdo>
5. Emelyanov A.V., Silchenko I.S. (2022). The seven unknown. Experience of personality attribution and reconstruction of biographies of officers shown on photographs of the period of the civil war in Russia. *Istoriya i sovremennoe mirovozzrenie*, vol. 4, no. 1, pp. 9-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.33693/2658-4654-2022-4-1-9-14>, <https://elibrary.ru/kmehqh>
6. Sevastyanov A.N. (2022). Youth of the civil war: history in fates. *Uchenyi sovet*, no. 1, pp. 58-65. (In Russ.) <https://doi.org/10.33920/nik-02-2201-06>, <https://elibrary.ru/viptpb>
7. Borozdin K.A., Silchenko I.S. (2021). Unknown hero in the photo: experience in using electronic resources for attributing a photo. *Gumanitarnye problemy voennogo dela*, no. 1 (26), pp. 19-22. (In Russ.) <https://elibrary.ru/twtdud>
8. Kanishchev V.I. (2021). "We retreated for a long time, silently..." The great retreat of 1915 on the combat records of the units of the 7th infantry division of the 5th army corps. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 189-201. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-189-201>, <https://elibrary.ru/zvijfl>
9. Sablin A.Yu. (2022). Adaptation of cadets-peasants to conditions of urban environment during the First World war (on the example of Omsk). *Omskii nauchnyi vestnik. Seriya: Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost' = Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity*, vol. 7, no. 3, pp. 128-134. (In Russ.) <https://doi.org/10.25206/2542-0488-2022-7-3-128-134>, <https://elibrary.ru/yfefcl>
10. Veselovskaya E.V., Rashkovskaya Yu.V., Metelkina I.I., Krykov E.A., Volkova E.A. (2023). Reconstruction of the appearance of Leningrad defenders. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya:*

- Geoarkheologiya. Etnologiya. Antropologiya*, vol. 46, pp. 65-83. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2227-2380.2023.46.65>, <https://elibrary.ru/gubjde>
11. Veselovskaya E.V., Pelenitsyna Yu.V., Alekhina O.I., Krykov E.A., Yudina A.M. (2022). Nobody is forgotten, nothing is forgotten. *Vestnik antropologii = Herald of Anthropology*, no. 2, pp. 193-225. (In Russ.) <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2022-2/193-225>, <https://elibrary.ru/ujkfmq>
 12. Shestopalov P.I. (2022). The fate of former guards officers in Soviet Russia in the 1920s. (Some trends and patterns). *Materialy 2 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Noveishie issledovaniya v oblasti istorii i pedagogiki» = Proceedings of the 2nd International Scientific Conference "The Latest Research in the Field of History and Pedagogy"*. Orel, pp. 252-261. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rxfvyo>
 13. Kerbikov M.D., Nyankovsky M.A. (compilers) (2024). *The First World War: Yaroslavl Pages (Almanac). Issue 6*. Yaroslavl, 80 p. (In Russ.)
 14. Kozlov D.Y. (ed.) (2024). The second Pisarev readings. Actual source studies and archeographic problems of the history of the First World War. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii = Proceedings of the International Scientific Conference*. Moscow, 496 p. (In Russ.)
 15. Bezugol'nyi A.Yu., Kovalevskii N.F., Kovalev V.E. (2012). *The History of the Military District System in Russia. 1862–1918*. Moscow, 502 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oyrasy>

Информация об авторе

Свеколкин Николай Иванович, начальник лаборатории, Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

SPIN-код: 2100-8390

РИНЦ AuthorID: 1203966

<https://orcid.org/0000-0002-8387-1308>

Ins_61@mail.ru

Поступила в редакцию 10.05.2025

Одобрена после рецензирования 16.09.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Nikolay I. Svekolkin, Head of the Laboratory, Mozhaisky Military Space Academy, St. Petersburg, Russian Federation.

SPIN-код: 2100-8390

RSCI AuthorID: 1203966

<https://orcid.org/0000-0002-8387-1308>

Ins_61@mail.ru

Received 10.05.2025

Approved 16.09.2025

Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(470)«1917/1918»
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1455-1468>



«Я был один среди всех...»: краткий триумф авторитарного политического вождизма в губерниях Центрального Черноземья в октябре 1917 – феврале 1918 г.

Михаил Егорович Разиньков 

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Тимирязева, 8
razinkov_mihail@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Октябрьскую революцию в Центральном Черноземье делали лидеры вождистского типа, устанавливавшие новую власть своей волей. Сопротивление им оказывали не менее авторитетные государственные и общественные деятели. В то же время стиль политического поведения такого рода лидеров различался, что нуждается в осмыслении, поскольку обычно вождизм связывают с беспартийностью слов и действий. Цель исследования – изучить политический вождизм с октября 1917 г. по февраль 1918 г., роли авторитарных лидеров в этот момент и ситуации их быстрого исчезновения с политической сцены.

Методы и материалы. Историко-системный, историко-сравнительный и просопографический методы. Материалы центральных архивов, архивов Воронежа, Тамбова, Курска и Липецка; периодика; воспоминания.

Результаты исследования. В первой половине осени 1917 г. политические активисты региона открыто обсуждали вопрос о необходимости государственного переворота для осуществления задач революции. Среди революционеров не было единства по этому вопросу. В результате, происходивший в октябре 1917 г. – феврале 1918 г. переход власти к новому политическому режиму оказался связан с действиями конкретных политических лидеров-вождей: А.С. Моисеева в Воронеже, Е.Н. Забицкого в Курске и С.А. Евфорицкого в Тамбове. В уездах эта ситуация повторялась, что разобрано на примерах И.И. Фокина в Брянске Орловской губернии, Н.Н. Исполотова в Усмани Тамбовской губернии. К лету 1918 г. указанные лидеры, особенно на уровне губернских центров, перестали играть роль вождей революции. Феномен вождизма в изучаемый период оказался связан и с действиями политиков либерального и правосоциалистического крыла. В качестве примеров разобраны фигуры лидера кадетов А.И. Шингарева и руководителя воронежский энесов Н.В. Чехова.

Выводы. Местные лидеры-вожди, умевшие действовать волевым усилием, добивались наибольших успехов в осуществлении задач перехода власти к октябрьскому режиму. Лидеры иных типов выглядели на их фоне менее ярко, но были способны решать задачу постепенного перехода власти к большевикам либо выступать в качестве оппозиции справа. К лету 1918 г. наиболее яркие лидеры, проявлявшие склонность к авторитарному стилю действий и индивидуальным решениям, оказались вытеснены из сферы принятия важных политических решений. Это связано не только с распадом левой коалиции, но и со спецификой

складывающейся политической системы, где индивидуализм не приветствовался. Подчеркивается необходимость создания подробных биографий политических деятелей революционного периода с целью более глубокого понимания природы процессов, происходивших в политической сфере.

Ключевые слова: революция 1917 г., Центральное Черноземье, вождизм, авторитаризм, политическое насилие, большевики, левые эсеры, кадеты, А.С. Моисеев, Е.Н. Забицкий, С.А. Евфорицкий, И.И. Фокин, Н.Н. Исполатов, А.И. Шингарев, Н.В. Чехов

Финансирование. Автор не получал финансовой поддержки для написания данного исследования.

Вклад автора: М.Е. Разиньков – постановка проблемы исследования, сбор и обработка архивных материалов, сбор и систематизация научной литературы, анализ, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Разиньков М.Е. «Я был один среди всех...»: краткий триумф авторитарного политического вождизма в губерниях Центрального Черноземья в октябре 1917 – феврале 1918 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1455-1468. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1455-1468>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1455-1468>

“I was alone among everyone...”: a brief triumph of authoritarian political leadership in the provinces of the Central Black Earth Region in October 1917 – February 1918

Mikhail E. Razinkov 

Voronezh State Forestry Engineering University named after G.F. Morozov
8 Timiryazeva St., Voronezh, 394087, Russian Federation
razinkov_mihail@mail.ru

Abstract

Importance. The October Revolution in the Central Black Earth Region was carried out by leaders of the leader-type, who established a new government by their own will. They were resisted by no less authoritative state and public figures. At the same time, the style of political behavior of such leaders varied, which requires understanding, since leaderism is usually associated with the peremptory nature of words and actions. The purpose of the study is to study political leaderism from October 1917 to February 1918, the role of authoritarian leaders at this time and the situation of their rapid disappearance from the political scene.

Methods and Materials. Historical-systemic, historical-comparative and prosopographical methods. Materials from the central archives, archives of Voronezh, Tambov, Kursk and Lipetsk; periodicals; memoirs.

Results and Discussion. In the first half of autumn 1917, political activists of the region openly discussed the need for a coup d'etat to implement the tasks of the revolution. There was no unity among the revolutionaries on this issue. As a result, the transfer of power to the new political regime that took place in October 1917 – February 1918 turned out to be associated with the actions of specific political leaders: A.S. Moiseyev in Voronezh, E.N. Zabitsky in Kursk and S.A. Evforitsky in Tambov. This situation was repeated in the counties, which is analyzed using

the examples of I.I. Fokin in Bryansk in Bryansk, Oryol province, N.N. Isolatov in Usman, Tambov province. By the summer of 1918, these leaders, especially at the level of provincial centers, ceased to play the role of leaders of the revolution. The phenomenon of leaderism in the period under study also turned out to be associated with the actions of politicians of the liberal and right-socialist wing. The figures of the leader of the Cadets A.I. Shingarev and the leader of the Voronezh People's Socialists Party N.V. Chekhov are analyzed as examples.

Conclusion. Local leaders-chiefs, who were able to act by force of will, achieved the greatest success in implementing the tasks of transferring power to the October regime. Leaders of other types looked less bright against their background, but were able to solve the problem of gradual transfer of power to the Bolsheviks, or act as an opposition from the right. By the summer of 1918, the most prominent leaders, who showed a tendency towards an authoritarian style of action and individual decisions, were ousted from the sphere of making important political decisions. This is due not only to the collapse of the left coalition, but also to the specifics of the emerging political system, where individualism was not welcomed. The need to create detailed biographies of political figures of the revolutionary period is emphasized in order to better understand the nature of the processes taking place in the political sphere.

Keywords: revolution of 1917, Central Black Earth Region, leaderism, authoritarianism, political violence, Bolsheviks, Left Socialist Revolutionaries, Cadets, A.S. Moiseev, E.N. Zabitsky, S.A. Evforitsky, I.I. Fokin, N.N. Isolatov, A.I. Shingarev, N.V. Chekhov

Funding. The author received no financial support for this article.

Author's Contribution: M.E. Razinkov – statement of the research problem, collecting and processing the archival material, has collected and summarized the academic sources, analysis, writing – original draft preparation.

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

For citation: Razinkov, M.E. (2025). "I was alone among everyone...": a brief triumph of authoritarian political leadership in the provinces of the Central Black Earth Region in October 1917 – February 1918. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1455-1468. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1455-1468>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Свержение Временного правительства в Петрограде обозначило тенденции, характерные и для провинциальной политической жизни. Претендовавший на роль «вождя нации» А.Ф. Керенский смог, конечно, мобилизовать какие-то вооруженные силы себе в поддержку, но итог его усилий хорошо известен. Аналогичным образом и политические вожди Черноземных губерний, в лице энергичных комиссаров, руководителей уездных органов власти и Советов, не смогли обеспечить себе военной поддержки. В течение нескольких месяцев они оставили свои посты.

На смену им пришла новая когорта политических активистов, причем, на наш взгляд, именно рубеж 1917–1918 гг. следует

считать этапом развития революции, когда ситуация оказалась максимально зависящей от действий отдельных личностей – лидеров вождистского типа, устанавливавших «октябрьский режим» своей волей. Некоторые из них вошли в советский революционный пантеон¹, действия других освещались как

¹ Врачев И.Я. Из пережитого. Памяти товарища А.С. Моисеева // Воронежская коммуна. 6 ноября 1919 г.; Сборник памяти Игната Фокина (к пятилетней годовщине Октябрьской революции). Брянск: Изд. Брянск. Губ. Бюро Истпарта, 1922. 98 с.; Материалы по истории революционного движения и РКП в Тамбовской губернии. М.Д. Чичканов: (краткая биография). Председатель ВУЦИК тв. Петровский о М.Д. Чичканове // Коммунист. Тамбов, 1922. № 5; Андреев Н.А. Революционер-большевик Н.Н. Исполатов // Огненные годы (сборник статей и воспоминаний о революционных событиях на территории Липецкой области в 1917–1920 гг.) / отв. ред. А.А. Сталь. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1967. С. 105-114.

серия политических ошибок либо замалчивались [1; 2, с. 61-10; 3, с. 74-92].

Очевидно и то, что свои политические вожди были у тех, кто попытался сопротивляться октябрьскому перевороту на местах. Их действия оставались в тени биографий более удачливых победителей. Впрочем, в этом была специфика губерний Центрального Черноземья, поскольку в национальных и казачьих регионах действия антибольшевистских вождей приобретали совсем другие масштабы [4–7].

Материал данного исследования дает также возможность поразмышлять о смыслах, вкладываемых в термин «политический вождь» [8; 9], поскольку, как будет показано ниже, даже лидеры побеждающих в борьбе за власть политических групп далеко не всегда были деятелями авторитарного типа, склонными к насильственному решению вопроса о власти. Они широко привлекали такой ресурс, как убеждение, личный авторитет, предлагали собственные решения болезненных ситуаций.

Несмотря на кажущуюся изученность темы политического лидерства времен Октября [10, с. 390-424; 11-15], актуальность настоящего исследования определяется комплексностью рассмотрения феномена вождизма, включающую рассмотрение различных типов политических лидеров на уровне губерний и уездов. Целью исследования, таким образом, является изучение значения и специфики политического вождизма в губерниях Центрального Черноземья с октября 1917 г. по февраль 1918 г., роли авторитарных лидеров на указанном этапе развития революции и ситуации их быстрого исчезновения с политической сцены.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ

Использованы архивные документы Воронежской, Липецкой, Курской, Тамбовской областей, Российского государственного военного архива, Государственного архива Российской Федерации, воспоминания участников, аутентичная периодика. В качестве

основных методов выступают историко-системный, историко-сравнительный и сопоставительский.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Свержение правительства произошло на фоне роста политической агрессии в регионе. Она (агрессия) проявлялась в призывах к подавлению крестьянских и солдатских выступлений не только полицейскими мерами, но и оружием; начавшихся серьезных разногласиях в организациях ПСР; заявлениях о неизбежности гражданской войны; стремлении военных действовать силовыми методами для защиты февральского режима. Существует интересный документ – плакат за 4 (17) октября 1917 г., в котором Воронежский комитет РСДРП(б) уведомлял о проведении в городе 1-й губернской конференции партии «с.-д. большевиков», и совершенно открыто публиковал повестку мероприятия, состоявшую всего из двух пунктов: «1. о подготовке к выборам в Учредительное собрание; 2. текущий момент *в связи с дискуссией о вооруженном восстании*» (выделено мной. – М. Р.)². После такого рода заявлений на местном уровне Л.Б. Каменев и Г.Е. Зиновьев перестают выглядеть штрейкбрехерами-отщепенцами, обнародовавшими «тайну» готовящегося большевистского восстания. Это явно была тенденция: общество, в котором открыто обсуждалась возможность вооруженного переворота, было готово к самому крайнему насилию.

Нельзя утверждать, однако, что источником агрессивной риторики были исключительно большевики. На данный момент понятно, что большевистские организации пользовались существенным влиянием только в отдельных населенных пунктах, из которых самыми значимыми были, пожалуй,

² ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. 9306. Оп. 1. Д. 311. Л. 1. URL: https://arsvo.ru/informacionnaya_deyatelnost/vystavki/v-borbe-za-vlast-sovetov-k-105-oj-godovwine-velikoj-oktyabrskoj-socialisticheskoy-revoljucii (дата обращения: 15.06.2025).

губернский Воронеж и уездный Козлов Тамбовской губернии. В некоторых населенных пунктах была исключительно важна роль большевиков-вождей, поскольку большевистская организация без их связующей воли, вероятно, тут же развалилась бы (Усмань Тамбовской губернии, Новохоперск Воронежской губернии, вероятно, Брянск Орловской губернии). Весьма воинственно были настроены активисты национальных социалистических групп, максималисты, социал-демократы-интернационалисты, народные вожаки с очень зыбкой партийной ориентацией.

Нельзя сказать и что стремительно терявшая политическое влияние, а вместе с ним и народные симпатии ПСР была источником «мира и порядка». Напротив, судя по всему, в местных партийных организациях начали брать верх деятели, ориентированные на немедленный передел земли. Сведения о начавшихся переделах, проводимых под руководством ПСР, стали поступать из разных губерний. Например, в середине декабря 1917 г. земельный комитет Липецкого уезда Тамбовской губернии вынес постановление о переходе всей земли в ведение комитета, отмене любых арендных платежей, распределении на год всей поступившей земли между малоимущими по уравнительной норме³.

Что касается прямой поддержки октябрьского переворота в регионе, то в губернских центрах она была осуществлена, в первую очередь, в Воронеже. Несмотря на наличие в городе крупной большевистской организации, в непосредственной организации Октября огромную роль сыграл лично А.С. Моисеев. Выдвинувшись во время организации обороны Воронежа в период корниловского выступления, большевик (первоначально — меньшевик-интернационалист) А.С. Моисеев возглавил неустойчивое большевистско-левоэсеровское большинство в Совете. При этом уже в середине сентября он открыто критиковал Временное правительство, обвинив его на солдатском митинге в

слабости перед контрреволюцией, раздроблении демократических сил, а также в том, что оно не желает отнять собственность у главных контрреволюционных сил — крупных предпринимателей и землевладельцев. Он также призвал освободить арестованных большевиков⁴.

По свидетельству очевидцев, А.С. Моисеев стал именно тем человеком, который настоял на вооруженном выступлении и аресте членов Совета⁵. При этом Моисеев не возглавлял большевистский комитет РСДРП — председатель которого, Н.Н. Кардашов, выступал с достаточно умеренных позиций. Участники тех событий передают тон речи А.И. Моисеева в момент восстания: «Говорит Моисеев. Тембр его голоса, — вообще звучного и приятного, — на этот раз был каким-то особенным. Говорит кратко, но вразумительно и тоном, не допускающим сомнений и возражений»⁶. Особенно ярким было его выступление в воронежской городской думе с заявлениями по поводу переворота в ночь с 29 на 30 октября 1917 г. Он обвинил Временное правительство в пересылке 100 тысяч винтовок в Донобласть (в том числе 10 тыс. — в Воронеж). Далее, А.С. Моисеев говорил: «На общем заседании некоторой части Совета и Революционного Комитета было постановлено не предпринимать никаких выступлений до тех пор, пока не будет созвано общее заседание Совета. Я был одним среди всех, не соглашавшихся с подобным постановлением. И когда передо мною возник вопрос, соблюдать ли дисциплину и подчиниться большинству, или действовать по личной инициативе для того, чтобы предупредить размах анархии, я позволил себе уклониться от постановления. По личной инициативе, в ночь на вчерашнее число, я сгруппировал не часть, как было здесь указано первым докладчиком, но все полки, рас-

⁴ Путь жизни. Рабочая и крестьянская газета. Орган Воронежского комитета РСДРП № 10. 1917. 4 окт. (21 сент.). С. 4.

⁵ ГАОПИ ВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф. 5. Оп. 1. Д. 499. Л. 35.

⁶ ГАОПИ ВО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 460. Л. 74.

³ ГАЛО (Государственный архив Липецкой области). Ф. Р-7. Оп. 1. Д. 1. Л. 28.

положенные в черте г. Воронежа, и отправил эти полки в город для некоторых действий по отношению к лицам, со стороны которых возникла опасность для Революции... я очень хотел бы просить, чтобы не было со стороны наших политических противников сделано никаких фраз и выступлений, при реагировании на которые мы будем считать себя поставленными в необходимость выйти из нормальных условий жизни»⁷.

В дальнейшем А.С. Моисеев не только возглавил воронежский ревком, но и стал организатором вооруженных отрядов, посылавшихся на Дон, против А.М. Каледина; с декабря 1917 г. был начальником штаба командующего 1-й Южной армией Г.К. Петрова, принимал личное участие в боях под Миллерово⁸. Иначе говоря, Моисеев демонстрировал способность действовать силовыми методами вооруженной борьбы.

Возглавляемый А.С. Моисеевым ревком не стал единственной властью в Воронеже вплоть до января 1918 г. Однако важной составляющей частью его деятельности, равно как и возглавляемого им Военно-революционного комитета, стало применение насилия. Сразу после переворота руководство воронежского Совета рабочих и солдатских депутатов было арестовано (впрочем, вскоре отпущено). В ноябре 1917 г. избитым подверглись депутаты собравшегося в Воронеже крестьянского съезда. По уездам, особенно после падения Учредительного собрания, стали рассылаться вооруженные отряды для «перезагрузки» местных органов власти. А.С. Моисеев старался действовать максимально решительно, справедливо полагая, что этим подчеркивает устойчивость новой власти. 16 января 1918 г. на Курском вокзале Воронежа произошел бой красногвардейцев с уральскими казаками, отказавшимися разоружаться. Источник отражает роль А.С. Моисеева в этих событиях. Дело в том, что городская управа попыталась организовать переговорный процесс, и часть членов ВРК со-

гласились с доводами примирителей, однако прибывший А.С. Моисеев заявил, что никого с оружием пропускать не будет⁹. 26 января был открыт огонь по крестному ходу. Впрочем, здесь Моисеев призвал устроить судебное разбирательство над теми, кто, по его мнению, организовал провокацию со стороны участников хода¹⁰. Несколько позже, в феврале, в Воронеже произошли аресты дирекции и преподавателей кадетского корпуса, все учебные заведения были закрыты «на каникулы». «Излишне» объективно освещавшая события газета «Воронежский телеграф» неоднократно оштрафовывалась, и вследствие этого разорилась. Очевидно, что новая власть пыталась нейтрализовать любые ростки вооруженного сопротивления, возможными источниками которого небезосновательно виделись военные, казачество, клерикалы и гимназисты. И, надо сказать, это ей удавалось.

Сходную роль сыграл в «соглашательском» Тамбове левый эсер С.А. Евфорицкий. Учитывая, что власть здесь до начала 1918 г. сохраняла черты социалистического компромисса, он приехал с группой левых эсеров из Москвы с мандатом Московского областного Совета и М.А. Спиридоновой устанавливать советскую власть явочным порядком. По сути, он постарался аннулировать полномочия предыдущего Совета (как это сделал в Воронеже А.С. Моисеев, между прочим, также приезжий, не местный человек для города), разогнал Совет крестьянских депутатов, стал проводить аресты, разоружил батальон «ударников» и ввел налоги на «буржуев» сверх тех, что были уже назначены предыдущим Советом¹¹. С.А. Евфорицкому удалось не только «активизировать» революционный процесс в городе, но и возглавлять губисполком, по крайней мере, до конца весны 1918 г. Весной 1918 г. он еще пытался вести разговор с набирающими силу

⁹ Воронежский телеграф. 1918. 17 янв. С. 3.

¹⁰ Воронежский телеграф. 1918. 27 янв. С. 3; ГАОПИ ВО. Ф. 5. Оп. 1. Д. 536. Л. 13-18.

¹¹ Государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-393. Оп. 2. Д. 89. Л. 362.

местными большевиками с помощью ультиматумов¹², но уже менее удачно, сойдя с тамбовской политической сцены уже летом 1918 г. Суждения С.А. Евфорицкого отличались напористостью и безапелляционностью. Совет крестьянских депутатов был, по его словам, «явно контрреволюционный», а сам Евфорицкий вел по отношению к учреждениям февральской власти, как он говорил, «большую разрушительную работу» [16, с. 27-28].

Еще один деятель такого же типа – лидер курских максималистов Е.Н. Забицкий. Поскольку, как и в Тамбове, курские социал-демократы во главе с А.А. Аристарховым были настроены относительно «миролюбиво», Е.Н. Забицкий стал тем человеком, который позиционировал себя как «настоящий революционер». Он возглавлял курские органы власти (Народный Совет, Революционный совет, губсовнарком, военно-революционный полевой штаб) с ноября 1917 г. по июль 1918 г. Впоследствии противники давали Е.Н. Забицкому следующие характеристики: «Забицкий – человек недалекий, самлюбивый и тщеславный, производит впечатление авантюриста и демагога. Помощник присяжного поверенного и сотрудник московских бульварных газет до революции (по сведениям авторитетных товарищей), он был известен в Курске с конца прошлого (1917-го. – М. Р.) года, как человек, стоящий вне партий» [17, с. 19]¹³. Тем не менее, ему удавалось не только проводить аресты руководства губернии, оставшегося от Временного правительства, но и «продавить» на губернском съезде Советов решение об осуждении Брестского мира. Выступая на съезде, Е.Н. Забицкий заявлял: «те условия, которые предлагает Вильгельм, есть смертный приговор Советской России: лишившись Красной гвардии, мы не сможем удержаться у власти

ни одного дня; потеряв хлебодородную Украину, мы умрем с голоду» [17, с. 24]. Он же призвал население вступать в партизанские отряды и воевать против германского империализма. Учитывая, что Курская губерния находилась в непосредственной близости от оккупированных странами Центрального блока уже в феврале–марте 1918 г. Украины, заявления эти выглядели весьма актуальными.

Короткая политическая судьба организаторов Октябрьской революции в перечисленных губерниях наводит на определенные размышления. Дело в том, что и Е.Н. Забицкий, и С.А. Евфорицкий, и А.С. Моисеев уже к лету 1918 г. не играли в политической жизни существенной роли. Несмотря на то, что причины, обстоятельства отстранения их от власти и последующие судьбы существенно различались, все же очевидно, что политики авторитарного типа, стремящиеся брать инициативу сугубо на себя, к середине 1918 г. оказались в регионе не нужны.

С.А. Евфорицкий разделил судьбу левых эсеров, которых начали отстранять от участия в политической жизни уже весной 1918 г., а после июльского мятежа в Москве вообще оказался не у дел. Характерно, что в ходе июньского восстания 1918 г. в Тамбове (на сей раз, действительно «контрреволюционного») он практически никак себя не проявил, то есть решительность его в борьбе за революцию оказалась действительной лишь на словах. В 1930 г. работал в Башкирском садгорсоюзе, был арестован и сужден на 10 лет ИТЛ.

Также не преуспел в борьбе с «анархистским» мятежом в Курске (апрель 1918 г.) Е.Н. Забицкий. Будучи председателем губсовнаркома, он фактически самоустранился от власти. Учитывая, что он еще и был на тот момент руководителем Революционно-военного штаба Курской губернии, очевидно, что как руководитель Е.Н. Забицкий не соответствовал своему первоначальному образу «вождя» [17, с. 88-90], а проявлял себя больше как «человек системы». В конце апреля он был арестован за участие в действиях мя-

¹² ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-382. Оп. 1. Д. 106. Л. 31-33, 82.

¹³ См. также: ГАОПИ (Государственный архив общественно-политической истории Курской области). Ф. П-65. Оп. 1. Д. 3. Л. 23-24.

тежников, а в июле – за предполагаемое участие в мятеже левых эсеров. Однако в обоих случаях был оправдан. В дальнейшем Е.Н. Забицкий занимал видные позиции в союзе социалистов-революционеров максималистов, был одним из организаторов партии революционного социализма, потом вступил в ВКП(б). В 1920-е – 1930-е гг. назначался на крупные хозяйственные должности. Репрессирован он не был, сумев вписаться в советскую коммунистическую систему, проработав до конца 1940-х, оставив воспоминания и уйдя из жизни в 1960 г. [18].

Из приведенных примеров наиболее драматичной судьбой отличается А.С. Моисеев. Но в то же время именно его действия выглядят максимально последовательными. После того, как он стал ключевым организатором вооруженного переворота в Воронеже, повлекшим человеческие жертвы, на рубеже 1917–1918 гг. Моисеев, как уже говорилось, лично участвовал в вооруженной борьбе. Однако в дальнейшем заболел, а вернувшись после выздоровления в Воронеж, оказался фактически не у дел, так как не был избран ни в один действующий орган власти и занял небольшой административный пост в Совете. Осенью 1919 г. А.С. Моисеев вновь возглавил воронежский ревком, попал в плен и был расстрелян шкуровцами.

В качестве примера лидера уездного уровня, стремившимся возглавить «революционные массы» и «углубить» революцию в том числе вооруженным путем был Н.Н. Исполатов. Известный по событиям 1905 г. в Воронеже, доктор Н.Н. Исполатов был убежденный большевик. К лету 1917 г. он находился в уездной Усмани Тамбовской губернии, где возглавил сначала земскую управу и Совет. Н.Н. Исполатов стремился взять инициативу на себя. Особенно значительные усилия он предпринял в конце 1917 г., когда, при доминировании в губернском Тамбове примирительных настроений в отношениях между политическими противниками (особенно социалистами), постарался установить власть большевиков вопреки сопротивлению местной политической элиты «февральско-

го» образца. Противники оценивали его как смутьяна и безумца. Тамбовский Комитет спасения родины и революции, исполкомы сразу двух губернских Советов (рабочих и солдатских депутатов, а также крестьянский) и ряд других организаций в совместном постановлении от 20 ноября 1917 г. заявляли: «Безумные действия доктора Исполатова, состоящего в должности Уездного комиссара, председателя Уездной Земской Управы и выставленного кандидатом в Учредительное собрание от партии большевиков, использовавшего вместе с некоторыми другими лицами свое положение и влияние для того, чтобы толкать темные народные массы на гнусные насильственные действия, – признать не только достойными величайшего негодования и презрения, но и крайне опасными с точки зрения государственной... Признать недопустимым, чтобы доктор Исполатов занимал какие-либо должности»¹⁴.

Напористость мятежного доктора сочеталась со стремлением идти на самые крайние меры. Он не только разогнал крестьянский съезд в Усмани, высказывавшийся в поддержку эсеров, но и ездил с отрядом усманских красногвардейцев в Петроград для участия в свержении Временного правительства. В ноябре 1917 г. он выпустил воззвание-приказ, который, по сути, осуществлял в Усманском уезде большевистскую революцию «явочным порядком»¹⁵. По свидетельству Ю.М. Струнгиса, близко знавшего Н.Н. Исполатова в тот момент, последний даже разрабатывал план большевистского переворота в Тамбове и высылал туда доверенных лиц¹⁶.

Очевидно, что в уезде шла какая-то борьба за власть, и Н.Н. Исполатов не учел всех нюансов социально-политической обстановки. В декабре 1917 г. солдаты 212-го запасного пехотного полка, на которых он буквально недавно опирался, арестовали

¹⁴ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Д. 64. Л. 20.

¹⁵ Там же. Д. 61. Л. 95.

¹⁶ ГАНИЛО (Государственный архив новейшей истории Липецкой области). Ф. 155. Оп. 2. Д. 115. Л. 80.

его¹⁷. Сам Н.Н. Исполатов в воспоминаниях связывал это событие с попыткой отправить большой отряд солдат на помощь воронежским большевикам, которые, в свою очередь, формировали вооруженные силы для отправки на Дон, против восставших казаков. Солдаты просто не хотели воевать и поддались «провокациям»¹⁸. Ю.М. Струнгис, напротив, полагал, что арест был не чем иным, как контрреволюционным восстанием под прикрытием верхушки командования полка¹⁹. Впрочем, все благополучно закончилось, и через день-два Н.Н. Исполатов был отпущен на свободу, чтобы потом принять самое активное участие в политической (председатель Усманского Совета) и вооруженной (комиссар Южного фронта) борьбе последующих лет.

В уездном Брянске Орловской губернии сходную роль играл И.И. Фокин. Несмотря на то, что личностные качества не позволяют определить его как авторитарного лидера, очевидно, что это был человек, обладающий чертами лидера-знаменосца, лидера-пожарного и, в любом случае, харизматика. В действиях И.И. Фокина угадывается так называемый «наставнический стиль», когда руководитель определяет цели, задачи и функции, но не приказывает, а убеждает и мотивирует.

Его жена, А.Ф. Смирнова-Полетаева, описывает противоречивый характер своего мужа, «товарища Игната». С одной стороны, близкие друзья, по ее словам, упрекали И.И. Фокина в том, что он «очень доверчив, мягок, и этим злоупотребляют... Игнатий и сам не раз говорил, я очень мягок, иду на компромиссы... Он органически не мог плохо думать о людях»²⁰. С другой стороны, «в критические минуты, видя колебания, сомнения, он уже здесь – на месте, где не все благополучно. Он громит за сомнение, он мужественно идет навстречу опасности и

своим примером, своим страстным уверенным и бичующим всех колеблющихся словом, выпрямляет фронт и ведет к поставленной цели»²¹.

И.И. Фокин действовал и на губернском уровне, регулярно выступая в Совете Орла. Показательно, что в Брянске Совет поддержал октябрьскую революцию практически сразу, 25 октября 1917 г., а созданный Военно-революционный комитет возглавил именно И.И. Фокин. Судьба его как публичного политического деятеля оказалась короткой. В апреле 1919 г. он скончался от тифа.

Ситуация с «нетипичным» вождизмом И.И. Фокина позволяет поставить вопрос о том, а были ли в регионе на рубеже 1917–1918 гг. яркие политические лидеры, вожди неавторитарного типа? На этот вопрос нужно ответить утвердительно. Среди них лидер курских социал-демократов А.А. Аристархов, который после октябрьского переворота отказался его поддержать и даже вышел из РСДРП. В свете последующей «реабилитации» А.А. Аристархова в партии, его позиции выглядят несколько сильнее, чем позиции одного из лидеров воронежских большевиков – С.Д. Турчанинова, который также покинул РСДРП(б) после переворота, но был осужден своими однопартийцами как предатель и назад вернуться уже не смог. Для Тамбова представителем умеренных был, несомненно, один из лидеров местных большевиков Б.А. Васильев, протестовавший против «немедленного перехода власти к Советам». Его качества переговорщика понадобились в дальнейшем на профсоюзной работе, где ведущую роль долго играли меньшевики. В дальнейшем возглавлял Тамбовскую и Уральскую парторганизации, был крупным деятелем Коминтерна. Расстрелян в 1937 г. [19].

Однако все это были социалисты, умеренность которых обычно не выходила за рамки сотрудничества в рамках «революционной демократии». В этом смысле более интересна фигура А.И. Шингарева, давно

¹⁷ ГАНИЛО. Ф. 155. Оп. 2. Д. 115. Л. 62.

¹⁸ Там же. Д. 14. Л. 8.

¹⁹ Там же. Д. 115. Л. 62.

²⁰ Сборник памяти Игната Фокина (к пятилетней годовщине Октябрьской революции). Брянск: Изд. Брянск. Губ. Бюро Истпарта, 1922. С. 30.

²¹ Там же. С. 29.

связанного с воронежской общественно-политической жизнью²². В 1917 г. он был не только одним из лидеров партии кадетов, но и членом правительства. Кровавые события в Воронеже конца октября 1917 г. не помешали ему приехать в город и выступить 11 и 12 ноября перед собраниями горожан с агитацией в пользу выборов Учредительного собрания и, разумеется, партии кадетов. Его речи имели неизменный успех: «Закрывая собрание, А.И. просил не падать духом... – “Я верю, – говорил он, – в русский народ, я верю в здравую государственность. Безнадежно сходят с ума единицы, группы, но народ всегда разберется в правде. Верьте, и вы будете русскими!”. На руках молодежи, при бурных аплодисментах, оратор был вынесен из зала»²³. В итоге в Воронеже кадеты на выборах в Учредительное собрание набрали более половины голосов избирателей. Арест А.И. Шингарева в конце ноября 1917 г. вызвал протесты воронежской общественности, а убийство его в начале января 1918 г. привело в шок. Мероприятия в память о Шингареве шли в городе, по крайней мере, до середины января.

Несмотря на то, что А.И. Шингарев, несомненно, был харизматичным политическим лидером, одним из «вождей» партии Народной свободы, объектом поклонения провинциальной интеллигенции и молодежи, характеристики его личных качеств позволяют определить его как политика, сочетающего черты лидера-знаменосца и лидера-служителя. М.М. Винавер так характеризовал своего однопартийца: «Впечатлительный, быстро овладевающий всяким новым делом, он не имел никакой определенной склонности и не проявлял специфического дарования в какой-либо отдельной области. Общественная медицина, аграрный вопрос, военно-морское дело, финансы, продоволь-

ствие – всем этим он занимался одинаково успешно, всем с одинаковым усердием. Выбор той или иной области определялся лишь близостью ее к реальным потребностям момента...» (лидер-служитель). Но также и «Речь была с виду страстная, но это была страстность не индивидуальная, а какая-то общая, идущая не от темперамента, а от самовозбуждения высокою идеей. Она не связывалась внутренне именно с ним, с Андреем Ивановичем Шингаревым; движение в душе слушателя возбуждалось не его личностью, не субъективным претворением идеи, а идеей самою по себе» (лидер-знаменосец)²⁴. Политический противник А.И. Шингарева Н.Н. Суханов дает характеристику, преимущественно, лидера-служителя: «Шингарев был превосходным деловым министром – со знанием, с огромной энергией, с твердостью и авторитетом. В качестве же политика этот даровитый человек вполне шел на поводу у Милюкова и его Дарданелл. Шингарев был правым министром, был яростным врагом советской демократии и говорил с нами, в контактной комиссии, голосом, дрожащим от волнения и негодования. Непонятно, как этот вечный работник на земской, демократической ниве, культурный и честный, мог дойти до такого законченного «мировоззрения» крупного капитала. И непонятно, как этот гуманный человек мог опуститься до резких, кричащих проявлений антинемецкого шовинизма, каких мне пришлось быть свидетелем»²⁵.

Ярким лидером «местного масштаба» стал воронежский энес, редактор газеты «Воронежский телеграф» Н.В. Чехов. Еще в 1905 г. он был одним из организаторов Всероссийского учительского союза. На момент октября 1917 г. Н.В. Чехов занимал пост председателя городской думы²⁶. Обладая су-

²² Макаров В.В. Общественно-политическая деятельность А.И. Шингарева: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2003. 31 с.; Андрей Иванович Шингарев. URL: <https://ibyu.narod.ru/index.html> (дата обращения: 15.06.2025).

²³ Воронежский телеграф. 1917. 12 нояб. С. 3.

²⁴ Цит. по: Винавер М.М. Недавнее. Воспоминания и характеристики. Париж, 1926. См.: URL: <https://ibyu.narod.ru/1q.html> (дата обращения: 15.06.2025).

²⁵ Цит. по: Суханов Н.Н. Записки о революции. Москва, 1991. Т. 1-2. URL: <https://ibyu.narod.ru/11q.html> (дата обращения: 15.06.2025).

²⁶ Воронежский телеграф. 1917. 7 нояб. С. 1-3.

публичным авторитетом, Н.В. Чехов осудил переворот, выступил с обвинениями против А.С. Моисеева и призвал следственные органы начать расследование по поводу событий 30 октября. В середине декабря 1917 г. он стал председателем Союза защиты Учредительного собрания и координатором оппозиции общественных и политических организаций интеллигенции «октябрьскому режиму». В январе 1918 г., видимо, пытался как-то координировать усилия земств и городов в поддержку разогнанного Учредительного собрания. Впрочем, после очевидных неудач, он уже летом 1918 г. переключился на культурническую деятельность, став к 1944 г. академиком Академии педагогических наук РСФСР [20-21; 22, с. 146, 611, 613-614, 617, 619-626].

ВЫВОДЫ

Октябрь 1917 г. – февраль 1918 г. стали «звездным часом» политических лидеров, поддержавших октябрьскую революцию и желавших переломить ситуацию в регионе, взяв инициативу на себя. Они могли действовать автономно либо командировались в регион для того, чтобы закончить дело, начатое в Петрограде. Они не боялись применять насилие, более того, считали это необходимым. Эта черта стала важной характеристикой рассматриваемого этапа. Лидеры иных типов выглядели на их фоне не столь ярко, но, вероятно, их деятельность купировала насильственные потенции авторитарных вождей, не желавших все же арестовывать и лить кровь без крайней необходимости.

Вместе с тем авторитарные вожди были, прежде всего, политиками. Военную силу они использовали как инструмент и сами военными не были. Их краткая политическая судьба указывает на то, что они оказались инструментом, функцией революционной

политической системы. Своевольным авторитарным лидерам в длительной перспективе отводилось, как ни странно, место исполнителей, но не ключевых деятелей политической жизни. Другой причиной стала первоначальная коалиционность октябрьского режима. Политические вожди Курска и Тамбова принадлежали к партиям левых эсеров и эсеров-максималистов, которых начали удалять из политической сферы весной – летом 1918 г.

Местные «вожди» Октября утратили свои властные полномочия уже к лету 1918 г. Однако политической системе оставалось ответить еще на один важный вызов – с фронта в тыл двинулись многочисленные военные лидеры, чьи личные политические амбиции и взгляды подкреплялись пулеметами и броневиками.

Следует подчеркнуть, что сама ситуация кратковременности роста политического влияния политических вождей авторитарного типа недостаточно освещена в историографии, сосредоточенной, за редкими исключениями, на изучении «культов вождей». Для современной историографии Центрального Черноземья эта проблема дополняется еще и отсутствием проработанных биографий лидеров революционной эпохи, которым, чаще всего, посвящены лишь отдельные сюжеты в статьях и книгах или статьи в региональных энциклопедиях. Систематизация данных о политиках изучаемого этапа развития революции является, на наш взгляд, несомненным элементом научной новизны. Результаты исследования позволяют более достоверно интерпретировать ситуацию, складывавшуюся в революционной политической элите тех месяцев. Дальнейшее изучение проблемы позволит вписать события конца 1917 – начала 1918 г. в Центральном Черноземье в более широкий хронологический и географический контекст.

Список источников

1. Кизрин И.Г. Курская парторганизация в эпоху Октября и гражданской войны. Воронеж: Книгоизд-во «Коммуна», 1933. 162 с.
2. Очерки истории Тамбовской организации КПСС / под ред. Н.А. Окатова. Воронеж, 1970. 479 с.
3. Очерки истории Курской организации КПСС / отв. ред. П.И. Кабанов. Воронеж, 1980. 415 с.
4. Смирнов А.А. Вожди белого казачества. Атаман Каледин. Санкт-Петербург: Изд. дом «Нева», 2003. 320 с.
5. Ганин А.В. Атаман А.И. Дутов (Россия забытая и неизвестная. На великом переломе). Москва, 2006. 623 с.
6. Власов Л.В. Маннергейм. Москва: Молодая гвардия, 2020. 320 с.
7. Байдалова Е.В. Владимир Кириллович Винниченко. Биография политика и писателя на фоне эпохи // Славяноведение. 2020. № 5. С. 89-98. <https://doi.org/10.31857/S0869544X0011094-6>, <https://elibrary.ru/gnedew>
8. Дубровский А.М. Идеология большевизма и вождизм // История. Общество. Политика. 2024. № 4 (32). С. 21-35. <https://elibrary.ru/khuyyx>
9. Воронников А.А., Хапаев А.А. Вождистское государство как основная разновидность авторитаризма: постановка проблемы // Правовая политика и правовая жизнь. 2011. № 1. С. 29-34. <https://elibrary.ru/ntzffr>
10. Булдаков В.П. Красная смута: Природа и последствия революционного насилия. Москва, 2010. 967 с. <https://elibrary.ru/sugtkv>
11. Колоницкий Б.И. Товарищ Керенский: антимонархическая революция и формирование культа «вождя народа» (март–июнь 1917 г.). Москва, 2023. 520 с.
12. Reznik A. V. The genesis of the cult of Trotsky in the Russian Civil War // History. 2022. Vol. 107. № 378. P. 910-926. <https://doi.org/10.1111/1468-229x.13329>, <https://elibrary.ru/jkodzz>
13. Sanborn J. The genesis of Russian warlordism: Violence and governance during the First World War and the Civil War // Contemporary European History. 2010. Vol. 19. № 3. P. 195-213.
14. Киселева Е.В. Формирование культа брянского большевика Игната Фокина (1917–1922 гг.) // Власть – общество – личность в истории России: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. молодых ученых. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2008. С. 325-338.
15. Мещеряков Ю.В. Тамбовская губерния в начальный период советской власти. Октябрь 1917 – август 1918 г. Тамбов, 2012. 424 с. <https://elibrary.ru/qpxksr>
16. Канищев В.В., Мещеряков Ю.В. Анатомия одного мятежа. Тамбовское восстание 17–19 июня 1918 г. Тамбов, 1995. 295 с.
17. Емельянов С.Н., Зорин А.В., Шпилев А.Г. Курский край в Гражданской войне 1917–1921 гг.: очерк военно-политической истории. Курск: Полстар, 2013. 528 с. <https://elibrary.ru/trtwtm>
18. Салтык Г.В. «Апрельский» бунт 1918 года в Курске: дело М.В. Слувиса и Е.Н. Забицкого // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 1 (53). С. 86-92. <https://elibrary.ru/foodbx>
19. Кулин Н.Э. Ортодокс (Повесть о Б. Васильеве): революционер, руководитель большевистской партийной организации на Тамбовщине. Тамбов, 1996. 174 с.
20. Помелов В.Б. Н.В. Чехов – видный российский педагог, просветитель и организатор народного образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. Вып. 2. С. 13-20. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.2.3>, <https://elibrary.ru/jypcqt>
21. Разиньков М.Е. «Второе двоевластие»: политическая ситуация в Воронежской губернии в конце 1917 – начале 1918 г. // Воронежский вестник архивиста. 2018. № 15. С. 142-166. <https://elibrary.ru/tlzejy>
22. Разиньков М.Е., Морозова О.М. Социально-политический диалог в России (1917–1918 гг.): тенденции, механизм, региональные особенности. Москва: Квадрига, 2021. 712 с. <https://elibrary.ru/bsbpxg>

References

1. Kizrin I.G. (1933). *Kursk Party Organization in the Era of October and the Civil War*. Voronezh, "Kommuna" Publ., 162 p. (In Russ.)
2. Okatov N.A. (ed.) (1970). *Essays on the History of the Tambov Organization of the CPSU*. Voronezh, 479 p. (In Russ.)
3. Kabanov P.I. (ed.) (1980). *Essays on the History of the Kursk Organization of the CPSU*. Voronezh, 415 p. (In Russ.)
4. Smirnov A.A. (2003). *The Leaders of the White Cossacks. Ataman Kaledin*. St. Petersburg, "Neva" Publishing House, 320 p. (In Russ.)
5. Ganin A.V. (2006). *Ataman A.I. Dutov (Russia Forgotten and Unknown. At the Great Turning Point)*. Moscow, 623 p. (In Russ.)
6. Vlasov L.V. (2020). *Mannerheim*. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 320 p. (In Russ.)
7. Baidalova E.V. (2020). Volodymir K. Vynnychenko. A biography of the politician and the writer against the background of the epoch. *Slavyanovedenie*, no. 5, pp. 89-98. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S0869544X0011094-6>, <https://elibrary.ru/gnedew>
8. Dubrovskii A.M. (2024). Bolshevik ideology and vzhzdism. *Istoriya. Obshchestvo. Politika = History. Society. Policy*, no. 4 (32), pp. 21-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/khuyyx>
9. Vorotnikov A.A., Khapaev A.A. (2011). Leadership state as the main variations of autoritorism: problem statement. *Pravovaya politika i pravovaya zhizn'*, no. 1, pp. 29-34. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ntzffr>
10. Buldakov V.P. (2010). *The Red Troubles: The Nature and Consequences of Revolutionary Violence*. Moscow, 967 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sugtkv>
11. Kolonitskii B.I. (2023). *Comrade Kerensky: the Anti-Monarchist Revolution and the Formation of the Cult of the "Leader of the People" (March–June 1917)*. Moscow, 520 p. (In Russ.)
12. Reznik A. V. (2022). The genesis of the cult of Trotsky in the Russian Civil War. *History*, vol. 107, no. 378, pp. 910-926. <https://doi.org/10.1111/1468-229x.13329>, <https://elibrary.ru/jkodzz>
13. Sanborn J. (2010). The genesis of Russian warlordism: Violence and governance during the First World War and the Civil War. *Contemporary European History*, vol. 19, no. 3, pp. 195-213.
14. Kiseleva E.V. (2008). Formation of the cult of the Bryansk Bolshevik Ignat Fokin (1917–1922). *Materialy Vserossiyskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh «Vlast' – obshchestvo – lichnost' v istorii Rossii» = Proceedings of the All-Russian (with International Participation) scientific Conference of the Young Scientists "Power – Society – Personality in the History of Russia"*. Smolensk, pp. 325-338. (In Russ.)
15. Meshcheryakov Yu.V. (2012). *Tambov Province in the Early Period of Soviet Power. October 1917 – August 1918*. Tambov, 424 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpxksr>
16. Kanishchev V.V., Meshcheryakov Yu.V. (1995). *The Anatomy of One Rebellion. The Tambov Uprising on June 17–19, 1918*. Tambov, 295 p. (In Russ.)
17. Emel'yanov S.N., Zorin A.V., Shpilev A.G. (2013). *Kursk Region in the Civil War of 1917–1921: an Essay on Military and Political History*. Kursk, Polstar Publ., 528 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/trtwtw>
18. Saltyk G.V. (2020). "April" 1918 riot in Kursk: the case of M.V. Sluvis and E.N. Zabitsky. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 1 (53), pp. 86-92. (In Russ.) <https://elibrary.ru/foodbx>
19. Kulin N.E. (1996). *The Orthodox (The Story of B. Vasiliev): revolutionary, head of the Bolshevik party organization in the Tambov Region*. Tambov, 174 p. (In Russ.)
20. Pomelov V.B. (2019). N.V. Chekhov – the prominent Russian teacher, enlightener and public education initiator. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 4, issue 2, pp. 13-20. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2019.2.3>, <https://elibrary.ru/jypcqt>
21. Razinkov M.E. (2018). "The Second Dual Power": the Political Situation in the Voronezh Province in Late 1917 – Early 1918. *Voronezhskii vestnik arkhivista*, no. 15, pp. 142-166. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tlzejy>
22. Razinkov M.E., Morozova O.M. (2021). *Socio-Political Dialogue in Russia (1917–1918): Trends, Mechanism, Regional Features*. Moscow, Kvadriga Publ., 712 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bsbpxg>

Информация об авторе

Разиньков Михаил Егорович, кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Российская Федерация.

SPIN-код: [5565-7486](#)

РИНЦ AuthorID: [158161](#)

Scopus Author ID: [57203539283](#)

<https://orcid.org/0000-0002-2175-9759>

razinkov_mihail@mail.ru

Поступила в редакцию 25.08.2025

Одобрена после рецензирования 17.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Mikhail E. Razinkov, Cand. Sci. (History), Associate Professor of Social Sciences and Humanities Department, Voronezh State Forestry Engineering University named after G.F. Morozov, Voronezh, Russian Federation.

SPIN-код: [5565-7486](#)

RSCI AuthorID: [158161](#)

Scopus Author ID: [57203539283](#)

<https://orcid.org/0000-0002-2175-9759>

razinkov_mihail@mail.ru

Received 25.08.2025

Approved 17.11.2025

Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1469-1479>



Деятельность политотделов МТС Черноземного центра России по организационно-хозяйственному укреплению колхозов

Николай Анатольевич Зайцев 

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

nikolay.zaytsev1999@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Рассмотрены основные мероприятия, осуществляемые политическими отделами машинно-тракторных станций (МТС) для вывода советского аграрного сектора экономики из того кризисного состояния, в котором он оказался по итогам форсированной коллективизации. Без налаживания нормального диалога между селом и властью в условиях складывания плановой экономической системы была невозможна консолидация советского социума в условиях предстоящих потрясений. Более пристальное изучение опыта функционирования политотделов позволит указать на грани применения государственного вмешательства в экономическую сферу общественной жизни.

Материалы и методы. Хронологический метод необходим для понимания развития исследуемого явления, а сравнительно-исторический метод позволил сопоставить опыт разных политотделов МТС Черноземного центра России в контексте реализации мер по укреплению колхозного строя.

Результаты исследования. На достаточно обширном архивном материале, а также специальной литературе по указанной проблематике показаны меры, предпринятые кадровыми составами политотделов МТС для вывода сельского хозяйства СССР из тяжелого кризиса. Продемонстрировано, что главными составляющими проводимой на селе политики через политотделы стала активная мобилизация различных категорий населения (женщин, молодежи), а также репрессивные меры, позволившие, по мнению советских органов власти, стабилизировать социально-политическую обстановку в советской деревне путем удаления из нее «саботажнических и вредительских элементов».

Выводы. Политотделы, введенные по решению объединенного Пленума ЦК и ЦКК ВКП(б) в январе 1933 г., сыграли определяющую роль в деле организационно-хозяйственного укрепления колхозов. Используя широкий набор инструментов, работники политотделов занимались вопросами ремонта техники в машинно-тракторных мастерских, особое внимание уделяя тракторам, поскольку от их исправности зависела посевная кампания и иные агротехнические мероприятия на колхозных полях. Нередко пропагандистские акции увенчивались успехами, приводя к актам трудового героизма среди мужчин и женщин (среди представительниц «слабого пола» особенно). Также было установлено, что некоторые из политотделов не имели полного кадрового состава, что обусловило их слабую работу в вверенных им

районах. В целом же, несмотря на все издержки и масштабные репрессии, политотделы с задачей справились, и к концу 1934 г. кризис аграрного сектора в ЦЧО был преодолен.

Ключевые слова: политотделы МТС, колхозы, «чрезвычайщина», кулаки

Финансирование. Исследование не получало внешнего финансирования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Зайцев Н.А. Деятельность политотделов МТС Черноземного центра России по организационно-хозяйственному укреплению колхозов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1469-1479.*
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1469-1479>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1469-1479>

The activities of the political departments of MTS of the Chernozem Center of Russia on the organizational and economic strengthening of collective farms

Nikolai A. Zaitsev 

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk, 398020, Russian Federation
nikolay.zaytsev1999@mail.ru

Abstract

Importance. The main activities carried out by the political departments of machine and tractor stations (MTS) to bring the Soviet agricultural sector of the economy out of the crisis state in which it found itself as a result of forced collectivization are examined. Without establishing a normal dialogue between the village and the authorities in the context of the formation of a planned economic system, it was impossible to consolidate Soviet society in the face of upcoming upheavals. A closer study of the experience of the functioning of political departments will allow us to point out the boundaries of the application of state intervention in the economic sphere of public life.

Materials and Methods. The chronological method is necessary to understand the development of the phenomenon under study, and the comparative historical method made it possible to compare the experience of different political departments of the MTS of the Chernozem Center of Russia in the context of implementing measures to strengthen the collective farm system.

Results and Discussion. A fairly extensive archival material, as well as special literature on this issue, shows the measures taken by the personnel of the MTS political departments to bring agriculture of the USSR out of a severe crisis. It is demonstrated that the main components of the policy pursued in rural areas through political departments were the active mobilization of various categories of the population (women, youth), as well as repressive measures that, according to the Soviet authorities, allowed to stabilize the socio-political situation in the Soviet village by removing “sabotage and wrecking elements” from it.

Conclusion. The political departments introduced by the decision of the joint Plenum of the Central Committee and the Central Committee of the CPSU (b) in January 1933 played a decisive role in the organizational and economic strengthening of collective farms. Using a wide range of tools, employees of the political departments dealt with the repair of machinery in machine and tractor workshops, paying special attention to tractors, since the sowing campaign and other agrotechnical

measures on collective farm fields depended on their serviceability. Propaganda campaigns were often crowned with success, leading to acts of labor heroism among men and women (especially among the representatives of the “fairer sex”). It was also found that some of the political departments were understaffed, which led to their poor performance in the areas entrusted to them. In general, despite all the costs and large-scale repressions, the political departments coped with the task, and by the end of 1934, the crisis of the agricultural sector in the Central Executive Committee was overcome.

Keywords: MTS political departments, collective farms, “extraordinary”, kulaks

Funding. This research received no external funding.

Authors’ Contribution: The author declares no conflict of interests.

For citation: Zaitsev, N.A. (2025). The activities of the political departments of MTS of the Chernozem Center of Russia on the organizational and economic strengthening of collective farms. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1469-1479. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1469-1479>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Проблема выхода из аграрного кризиса в начале второй пятилетки была жизненно важной для сталинского режима, поскольку от этого зависело проведение дальнейшей индустриализации. Иными словами, возникла острая необходимость в завершении строительства системы выкачивания материальных и трудовых ресурсов из советской деревни. Многочисленные крестьянские выступления в период с 1930 по 1933 г., названные А. Грациози актами «великой крестьянской войны» [1], создавали угрозу внутреннему единству режима, что было крайне опасно в уже тогда напряженной внешнеполитической ситуации. Сталину и его соратникам была нужна лояльная и полностью покорная деревня, безропотно принимавшая условия, навязанные ей государством. Политотделы МТС вводились как главный инструмент реализации указанных задач.

Анализ поставленной проблемы как никогда актуален, поскольку в условиях сегодняшней частичной экономической изоляции Российской Федерации демонстрирует всю важность создания предпосылок для решения вопросов продовольственной безопасности. Помимо прочего, успешное функционирование аграрной сферы обнажает ее повышенное влияние на благополучное развитие по-

литической сферы, а также на социально-экономическую стабильность государства.

Изучение подобной проблематики дает проанализировать грани административного вмешательства в процессы регулирования экономики, что позволяет учитывать этот бесценный опыт в будущем, а также показывает, когда чрезмерное давление государства на аграрную сферу, и радикальная ломка ранее сложившихся экономических инструментов в виде квазирыночных механизмов приводит к тяжелым последствиям.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объединенный Пленум ЦК и ЦКК ВКП(б), состоявшийся в январе 1933 г., констатировал кризисную ситуацию в советском селе. Масштабные изъятия зерна и хлеба, встречные планы, занесение на «черную доску» привели сельское хозяйство огромной страны к состоянию коллапса. Прежде всего к начавшемуся в конце 1932 г. массовому голоду. Для ликвидации сложившегося положения, по решениям Пленума, создавались политические отделы машинно-тракторных станций.

В современной исторической науке сложилась неоднозначная оценка деятельности политических отделов машинно-тракторных станций. В советское время оценки были строго положительными, а уже в постсовет-

ское объективно нейтральными или отрицательными. Так, И.Е. Зеленин в ряде своих работ подчеркивал, что «недолгий опыт создания и деятельности чрезвычайных органов в сельском хозяйстве со всей очевидностью показал нецелесообразность функционирования такого рода управленческой структуры <...> И все же справедливости ради следует отметить, что обстановка в деревне к середине 1930-х гг. нормализовалась, аграрный кризис в целом по стране, в большинстве регионов и республик удалось преодолеть, в определенных пределах политотделы смогли продвинуться по пути организационно-хозяйственного укрепления колхозов, улучшения жизни колхозников» [2, с. 134].

А.С. Шевляков дает более резкие оценки и считает, что политотделы выступали в основном в качестве карательных органов. Из-за этого, по мнению автора, «были сломаны судьбы десятков тысяч рядовых колхозников, бригадиров, механизаторов, руководителей сельхозартелей, и им нет оправдания» [3, с. 222]. Кроме указанного автора репрессивная составляющая политотделов исследуется в работах О.Б. Мозохина [4] и А.Г. Теплякова [5].

В.В. Наухацкий смотрит на политотделы с иного ракурса и считает, что они сумели добиться ускоренной модернизации СССР, а с другой стороны, колхозная система «стала базироваться на отношениях неэквивалентного обмена, дискриминационной заготовительной и налоговой политики, ущемлении прав колхозников» [6, с. 392]. На материалах Северо-Кавказского края О.В. Бочарова в своей диссертации пришла к выводам о том, что карательные акции советской власти приводили к обратным результатам, то есть еще более расстраивали систему заготовок. Однако были и позитивные последствия работы политотделов, которые оказались недостаточны по причине малого временного периода их работы (менее двух лет), а также реализации двух взаимоисключающих задач: укрепления колхозов и противоречившего этому выполнению завышенных заготовительных планов [7, с. 258]. В целом, работу

политотделов О.В. Бочарова оценивает негативно.

Отдельного внимания заслуживает монография В.В. Кондрашина и О.Б. Мозохина [8], написанная на материалах множества фондов центральных архивов России, а именно РГАЭ, ГА РФ, ЦА ФСБ, РГАСПИ, РГАНИ. Опора на эти обширные данные позволила авторам сделать вывод о положительной роли политотделов МТС. По их мнению, феномен успеха политотделов был вызван «человеческим фактором» в его работе, поскольку туда направлялись лучшие силы и кадры коммунистической партии после нескольких этапов тщательного отбора кандидатов.

В.Н. Томилин полагает, что политотделы явились важнейшим звеном в системе антикризисных мер советской власти в аграрной сфере. Они были созданы как ответ на вызовы переходного состояния советской экономической модели. И в конечном счете с помощью политотделов «партия сумела обеспечить нормализацию обстановки в деревне в условиях распада старых структур жизни, преодолеть наиболее острые проявления аграрного кризиса, положить начало выстраивания производственной системы «колхозы – МТС» [9, с. 55].

Приведенные выше мнения дают понять, историческая наука прибегала к полярным оценкам работы политотделов МТС. Возможно, наиболее четкие результаты их работы могут быть даны при более пристальном изучении регионального опыта, а его сопоставление позволит прийти к общему пониманию феномена политотделов в масштабе всего СССР.

В настоящем исследовании использовались опубликованные и неопубликованные источники. Наиболее ценные архивные сведения содержатся в Российском государственном архиве социально-политической истории (РГАСПИ) в фонде 112, который содержит в себе ценные сведения о работе политотделов МТС ЦЧО, а позже Курской и Воронежской областей в период их функционирования в 1933–1934 гг. Взятые мате-

риалы позволили проследить процесс формирования этих органов чрезвычайной власти, выявить основные мероприятия, проводимые в рамках организационно-хозяйственного укрепления колхозов.

Наряду с общенаучными методами широко применялся сравнительно-исторический метод, позволивший сопоставить данные политотделов разных районов ЦЧО. Это позволило определить общее и особенное в их функционировании.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как видно из материалов Центрально-Черноземной области, главной своей задачей политотделы видели внедрение мер для организационно-хозяйственного укрепления колхозного строя. Обладая довольно внушительным набором полномочий при относительно небольшом кадровом составе, политотделы принялись за вычищение «классово-чуждых» и «саботажнических» элементов.

Так, начальник политотдела Хлевенской МТС Воронежской области Кузнецов докладывал политуправлению НКЗ СССР о состоянии дел на декабрь 1933 г. В донесении говорилось: «С первых же дней своей работы Политотдел встретился с фактами значительной засоренности отдельных колхозов и рабочих МТС классово-чуждыми и враждебными элементами, пробравшихся к руководству в колхозах и к машинам МТС и даже в ряды Партии для преступной работы по разложению колхозов и вредительства в хозяйстве Машинно-тракторной станции...»¹. Далее указывалось на искривление политики партии, а именно «отчуждение хлеба, полученного колхозниками из заработанных ими трудодней, зажим критики и самокритики, преследование честных колхозников за разоблачение преступных дел отдельных «руководителей» села, широкое самоснабжение за счет колхозов <...>, имелись случаи избияния со стороны отдельных сельских и район-

ных руководителей колхозников и трудящихся единоличников»².

Несмотря на недоукомплектованность (в политотделе на начало сентября не было начальника политотдела (!), женского организатора и редактора политотдельской газеты) данные чрезвычайные органы власти повели борьбу за весенний сев 1933 г. Происходили чистки технического руководства тракторных парков, поскольку прежнее руководство занималось сезонным ремонтом парка, а начальствующие субъекты политотдела требовали проводить такие работы на протяжении всего года. В результате, как отчитывалось начальство политотдела, трактористы значительно улучшили свою работу, сэкономили топливо до 14–16 килограмм (всего 8 тракторных отрядов), организовывали ежедневные громкие читки газет, заключали договоры на соц. соревнование, создавались политкружки при МТС³.

В стремлении подстегнуть колхозы к выполнению первой заповеди (сдача урожая государству) политотделы проводили массовую агитационную работу. В том числе под ее влиянием работники политотделов МТС совершали трудовые подвиги. Например, тракторист Егор Дуванов, узнав, что его колхоз не укладывается в намеченные сроки сдачи продукции государству, работал практически сутками, уделяя сну 3–4 часа⁴. При каждом колхозе создавались красные и черные доски, стенгазеты, избы-читальни, красные уголки, библиотеки, организовывались кинопоказы, а также эстафеты для выявления лучших ударниц и лодырей⁵.

Впоследствии созданная специальная комиссия по проверке социального состава вычистила из МТС и тракторных отрядов 20 человек. И если ранее было 20 отстающих колхозов, то теперь их стало всего 3⁶.

Действительно, как видно из материалов ЦЧО, одной из главных задач политотделы

¹ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 112. Оп. 15. Д. 127. Л. 28.

² Там же.

³ Там же. Л. 22.

⁴ Там же. Л. 20.

⁵ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 16. Д. 41. Л. 41, 49.

⁶ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 15. Д. 127. Л. 21.

ставили налаживание нормальной работы тракторных парков МТС. Так, руководство Козловской МТС Воронежской области в политдонесении огромную его часть посвятило именно вопросам, связанным с работой механизаторов. Знакомство с делом соответствующего политотдела МТС наводит на мысль об одном – хаос и бесхозяйственность заставляли работников политотделов брать руководство МТС в свои руки, как то, изыскание горюче-смазочного материала, решение проблемы бескоровья во многих колхозах.

Буквально разваливающееся сельское хозяйство создавало ситуацию, при которой для максимально быстрого проведения сева организовывались трехмесячные курсы по подготовке трактористов. Однако этого явно было недостаточно. И констатируя горькую правду, начальник политотдела Козловской МТС–ЦЧО Бонич писал, что «состояние тракторного парка крайне неудовлетворительно. Основной причиной такого состояния тракторов является исключительно скверно проведенный ремонт перед весенне-посевной кампанией»⁷. Вина за это возлагалась исключительно на прежнее руководство МТМ, которое было отдано под суд. После таких крутых мер мало что поменялось. Новое руководство МТМ форсировало ремонт тракторов, не заботясь о его качестве, а это вызывало потребность в новом капитальном ремонте оборудования, поскольку после выхода на работу после 2–3 дней эксплуатации оборудование вновь выходило из строя. Получалось, что дирекция политотделов попадала в порочный круг. Нужно было срочно выходить из сложной ситуации, когда требовалось проведение весеннего сева в максимально приемлемые сроки. Однако чрезмерная спешка в этом деле приводила к порче имущества МТС и затягиванию сроков посевной. Проблема с тракторным парком наблюдалась и в других политотделах. Можно сказать, что эта проблема была типичной, по крайней мере, в масштабах ЦЧО. Заместитель начальника политотдела Коньшевской МТС

Курской области Мозгунов докладывал в отчете о партийно-массовой работе за июнь 1934 г.: «Наш тракторный парк (30 тракторов) работает очень плохо. Чрезвычайно много простоев, поломок и даже аварий. График ремонта не соблюдается, трактора с ремонта Льговской МТМ приняты были формально и не смотря (орфография сохранена. – Н. З.) на это мы до сих пор не организовали соцсоревнование и ударничество, не организовали технической учебы с трактористами и мало бывали в отрядах»⁸. Это при том, что ранее, еще в самом начале работы политотдела, его начальник Чернышов отмечал, что дело с тракторами обстоит крайне скудно, то есть проблема никуда не ушла. Если взять в расчет и крайне низкую квалификацию многих трактористов, а также изначально неудовлетворительное качество машин (особенно часто подвержена поломкам продукция Ростсельмаша)⁹, то становятся ясны причины такой суеи и внедрения «чрезвычайщины», выражением которой, безусловно, и были политотделы МТС.

Порожденная форсированной и сплошной коллективизацией ситуация толкала руководство партии к проведению чрезвычайных мер в деревне, такие же настроения распространялись на нижестоящие органы власти, которым и были, в том числе, подчинены политотделы МТС.

Практически всегда виновными в сложившемся положении объявлялись кулаки и кулаки-торговцы. Однако не совсем ясно, на каких основаниях эти люди объявлялись кулаками. Начальство политотделов не хотело брать в расчет тот факт, что вполне сознательные коммунисты не справлялись со своими обязанностями в силу сложившихся обстоятельств (последствия голода в виде массового забоя скота) или накладывавшегося на это непрофессионализма. Основанием часто становилось классовое происхождение человека, а не реальное правонарушение. Все тот же Бонич, упоминаемый выше, докладыва-

⁷ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 15. Д. 51. Л. 23.

⁸ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 16. Д. 41. Л. 33.

⁹ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 15. Д. 51. Л. 25.

вал: «очистка МТС и МТМ от классово-враждебных и саботажнических элементов была проведена на основе проверки классового состава работников. В результате этого было снято механиков 2, трактористов 3, бухгалтер 1. Намечено к снятию / вопрос в стадии проверки / по МТС 5 человек и по МТМ 7 человек»¹⁰. В частности, вину за падение тягла возлагали на все те же классово-чуждые элементы в деревне, а воровали зерно из амбарных хранилищ и прятали его в полову также якобы под влиянием кулачества. Доходило даже до ночных перестрелок между ворами и бдительными коммунистами, охранявшими колхозные поля¹¹. Для борьбы с хищениями привлекали даже представителей комсомола и пионерии. «В колхозе им. Мичурина пионер Пеношев Степан ночью во время вывозки хлеба на элеватор обнаружил хищение и указал вора, впоследствии судимого и осужденного на 5 лет»¹². В дальнейшем предполагалось привлечение пионерских организаций к работе колхозов. Создаваемые звенья должны были быть прикреплены к бригадам. Особенно поощрялось прикрепление к тем бригадам, в которых состоит хозяйство родителей пионеров¹³. Очень прагматичная мера, которая в теории приводила к тому, что, находясь под надзором собственных детей-пионеров родители-колхозники не станут заниматься чем-то противозаконным. Тем более в условиях уже действующего драконовского закона от 7 августа 1932 г. «Об охране имущества государственных предприятий, колхозов и кооперации, и укреплении общественной (социалистической) собственности», который вводил невероятно жестокие наказания за малейшие акты воровства с колхозных полей. Предусматривался «расстрел с конфискацией всего имущества и с заменой при смягчающих обстоятельствах лишением свободы на срок

не ниже 10 лет с конфискацией всего имущества»¹⁴.

Создается впечатление, что кулаком считали буквально любого, кто смел выступить против распоряжений органов власти. Многочисленные факты подобного клеймения дают нам основания утверждать, что термин «кулак» приобрел максимально широкое значение и был крайне политизирован, что не позволяет реально определить статус нарушителей и их классовую принадлежность. А если учесть, что к 1933 г., к моменту создания политотделов, кулачество практически перестало существовать (большинства их них уже не было в колхозном селе в результате карательных и переселенческих акций советской власти), мы можем сделать вывод о том, что политотделы в лице мифических кулаков и подкулачников находили «козлов отпущения», на которых можно было свалить все неудачи советской сельскохозяйственной политики.

Особой проблемой, конечно, была проблема пьянства. В октябре 1934 г. на имя народного комиссара земледелия Чернова Курский обком партии направил просьбу о снятии с поста директора Долгоруковской МТС Иванова А.С. за систематическое пьянство в колхозах. В обращении говорилось о том, что Иванов в пьяном виде разбил машину с хлебом и причинил серьезные ранения сопровождавшим машину людям. Вскоре директор МТС был снят, а на его место назначен Банных И.П., член ВКП(б) с 1919 г.¹⁵

Некоторым политотделам было попросту некогда исполнять свои прямые обязанности, поскольку они попадали в условия бытовой неустроенности. Начальник политотдела Криушанской МТС Панинского района ЦЧО Касьянов в первой половине 1934 г. просил начальника политуправления НКЗ-СССР Левина ассигновать на строительство мастер-

¹⁰ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 15. Д. 51. Л. 21.

¹¹ Там же. Л. 18.

¹² Там же. Л. 14.

¹³ Там же.

¹⁴ Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939: Документы и материалы: в 5 т. / под ред. В. Данилова, Р. Маннинг, Л. Виолы. Москва: РОССПЭН, 2001. Т. 3. Конец 1930–1933. С. 454.

¹⁵ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 15. Д. 29. Л. 19.

ских текущего ремонта, тракторного гаража, общежития, стандартного дома для семей 20-ти политотдельцев, домов для квартир рабочих специалистов и служащих, а также клуба на 350 человек 180740 рублей. Это говорит о том, что порой посылаемые на работу в село работники политотделов не были обеспечены самым элементарным для ведения своей деятельности. Касьянов докладывал, что «Село Криуша совершенно лишена каких бы небыло (орфография сохранена. – Н. З.) жилищных и хозяйственных построек». Судя по ответному письму, денег политотдел так и не получил¹⁶. Напомним, на момент написания этого письма «стоял» конец марта 1934 г. (!), а политотделы действуют, в зависимости от местности и региона, уже около года. Конечно, данная ситуация не является типичной и нормальной, но являет пример совершенно наплевательского подхода к организации работы политотделов. Видимо, те несколько колхозов при МТС не могли повлиять на ход посевной кампании и последующей уборки урожая, поэтому политотдел финансировался по остаточному признаку.

Отмечая упомянутые выше проблемы в деятельности, отдельной заботой работников политотделов стало формирование проколхозного актива среди местного населения, причем это относилось как к людям, уже вступившим в колхозы, так и к единоличникам, среди которых велась активная пропагандистская работа. Особый неподдельный интерес вызывали определенные категории населения, образованные по двум демографическим признакам: женщины и молодые люди. Для работы среди женщин, в частности, при политотделах создавалась должность женского организатора (женорга), а за работу среди молодежи отвечал работник комсомола и заместитель начальника политотдела по партийно-массовой работе. Именно эти должностные лица и должны были сформировать проколхозный (просоветский) актив.

Женщины составляли значительную массу населения в коллективизированной

деревне. Отмечая это, Сталин, выступая на Первом Всесоюзном съезде колхозников-ударников, подчеркивал: «Теперь несколько слов о женщинах, о колхозницах. Женский вопрос в колхозах – большой вопрос, товарищи. Я знаю, что многие из вас недооценивают женщин и даже посмеиваются над ними. Но это ошибка, товарищи, серьезная ошибка. Дело тут не только в том, что женщины составляют половину населения. Дело прежде всего в том, что колхозное движение выдвинуло на руководящие должности целый ряд замечательных и способных женщин. Посмотрите на съезд, на его состав, – и вы увидите, что женщины давно уже продвинулись из отсталых в передовые. Женщины в колхозах – большая сила. Держать эту силу под спудом, значит допустить преступление. Наша обязанность состоит в том, чтобы выдвигать вперед женщин в колхозах и пустить эту силу в дело»¹⁷. Политотделы принялись реализовывать волю вождя. В многочисленных политотделах МТС довольно внушительный объем сводок составляют донесения о политвоспитательной и культурно-бытовой работе. Для мобилизации женского населения требовалось создать детские ясли, чтобы колхозницы могли спокойно работать на колхозных полях или заниматься административно-распорядительной деятельностью. И надо сказать, что данную задачу на себя взяли политотделы, которые в силу своих возможностей и желания старались облегчить непростую жизнь женского населения. Начальник политотдела Коньшевской МТС Чернышов докладывал, что при политотделе «организовано дет. ясель 48 точек из них имеется и по бригадам постоянных 5 точек все дет. ясли комбенированные в них охвачено детей 3745 ч. Продуктами обеспечены краватками игрушками полностью не обеспечены. Мед помощью полностью не обеспечены, воспитательной работы с детьми специальных воспитательниц нет только зав дет яслями проводят игры и дру-

¹⁶ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 15. Д. 53. Л. 1-2.

¹⁷ Первый Всесоюзный съезд колхозников-ударников передовых колхозов. 15–19 февраля 1933 г. Стенографический отчет. Москва, 1933. С. 292.

гие работы»¹⁸ (орфография сохранена. – Н. З.). При явной недостаточности принимаемых мер, в колхозах были женщины, которые проявляли себя с лучшей стороны и становились ударницами чаще, чем мужчины. Возможно, это стало следствием того, что Политуправление и Политсектор МТС запрещали прикреплять женоргов к отдельным сельсоветам на время проведения сельскохозяйственных работ, поскольку тогда они лишались возможности развернуть работу среди колхозниц по всему массиву МТС. Недопустимость подобной практики ставилась в вину, в частности, начальникам политотделов Кожлянской и Больше-Полянской МТС Горчакову и Усикову¹⁹.

Отдельное, но явно недостаточное внимание уделялось работе среди молодежи. Отчеты о работе комсомольских ячеек присутствуют практически во всех донесениях политотделов МТС.

Конечно, отдельной категорией сельского населения были единоличники, жители деревень и сел, которые по разным причинам не спешили вступать в колхозы. На эти лица советская власть традиционно смотрела неодобрительно. Единоличники портили саму идею построения процветающего социалистического хозяйства, поскольку являлись пережитками капитализма, а потому заслуживали соответствующего к себе отношения со стороны местных партийных органов. Так, все тот же Чернышов в политдонесении за сентябрь 1934 г. отмечал, что колхозы, окруженные единоличниками, работали хуже, а их дисциплина была слабее. Начальник политотдела приходит к однозначному выводу: «кулацкие и антиколхозные настроения единоличников отражаются на настроениях колхозников»²⁰. Это напрямую связывалось с малой работой среди единоличников со стороны политотдела и райкома ВКП (б), которую впредь планировалось активнее налаживать.

¹⁸ РГАСПИ. Ф. 112. Оп. 16. Д. 41. Л. 49.

¹⁹ Там же. Д. 42. Л. 3.

²⁰ Там же. Д. 41. Л. 51.

ВЫВОДЫ

Таким образом, проведенное исследование показало, что политические отделы МТС, введенные по итогам январского объединенного Пленума ЦК и ЦКК 1933 года, сыграли определяющую роль в организационно-хозяйственном укреплении молодого колхозного строя. Судя по всему, именно этим чрезвычайным органам власти на селе отводилась основная роль по наведению порядка и стабилизации положения после начала поры кризисных процессов, которые привели к расстройству системы неэквивалентного обмена в системе «государство – колхозы».

Главными методами в работе политотделов становилась широкая пропагандистская компания, направленная на привлечение в колхозы максимально большего количества разных категорий населения, включая женщин и молодых людей. Для этого в каждом политотделе предполагалось создать соответствующие структурные подразделения. Получалось с разной степенью успешности. В случае с женской частью населения достаточно успешно, для молодежи не особенно.

Для многих политотделов была характерна общая хозяйственная неустроенность, которая не всегда позволяла выполнять прямые функции, возложенные на работников политотделов МТС. Плюс многочисленные репрессивные акции, инициированные «политотдельцами», позволяют утверждать, что роль, которую сыграли политотделы на селе в годы аграрного кризиса, неоднозначна, поскольку определенное положительное значение в его преодолении они, безусловно, сыграли. А с другой, поломали судьбы множества людей, записывая их в кулаки и объявляя врагами социалистического строя.

Тем не менее, со своей основной задачей политотделы сумели справиться, они вводились как главное средство исправления кризиса сельского хозяйства, которое стало следствием форсированной и насильственной коллективизации. К концу 1934 г. можно, безусловно, отметить, что в основном,

кризис был преодолен. На наш взгляд, значительный и определяющий вклад вносили именно политотделы с помощью мер по организации работы МТМ и активной пропаганде. Поэтому главный вывод, непо-

средственно вытекающий из всего вышесказанного, заключается в том, что колхозный строй запускался в работу посредством политических отделов машинно-тракторных станций.

Список источников

1. Грациози А. Великая крестьянская война в СССР. Большевики и крестьяне. 1917–1933. Москва: РОССПЭН, 2008. 136 с. <https://elibrary.ru/qpjfsfv>
2. Зеленин И.Е. Сталинская «революция сверху» после «великого перелома». 1930–1939: политика, осуществление, результаты. Москва: Наука, 2006. 315 с. <https://elibrary.ru/qpemmp>
3. Шевляков А.С. Политотделы МТС и совхозов: чрезвычайные партийно-государственные органы управления в сельском хозяйстве в Западной Сибири в 1930-е годы. Томск, 2000. 226 с. <https://elibrary.ru/vswonb>
4. Мозохин О.Б. Участие органов ОГПУ в деятельности политотделов МТС // Исторические чтения на ул. Андропова, 5. История органов безопасности: материалы 7 Междунар. конф. Петрозаводск, 2019. С. 129-139. <https://elibrary.ru/rbbgqw>
5. Тепляков А.Г. Институт заместителей начальников политотделов по работе ОГПУ-НКВД в МТС и совхозах Сибири в середине 1930-х гг. // Урал и Сибирь в сталинской политике. Новосибирск, 2002. С. 173-185. <https://elibrary.ru/vdjdxp>
6. Наухатский В.В. Политотделы МТС Северо-Кавказского края и становление системы заготовок в сельском хозяйстве // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. 2014. № 1. С. 383-393. <https://elibrary.ru/tiwpvt>
7. Бочарова О.В. Формирование и деятельность политических отделов МТС в казачье-крестьянских районах юга России: дис. ... канд. ист. наук. Новочеркасск, 2016. 278 с. <https://elibrary.ru/xukdlf>
8. Кондрашин В.В., Мозохин О.Б. Политотделы МТС в 1933–1934 годы. Москва: Алгоритм, 2017. 304 с.
9. Томилин В.Н. Наша крепость. Машинно-тракторные станции Черноземного Центра России в послевоенный период: 1946–1958 гг. Москва, 2009. 400 с. <https://elibrary.ru/qvmhpd>

References

1. Gratsiozi A. (2008). *The Great Peasant War in the USSR. Bolsheviks and Peasants. 1917–1933*. Moscow, ROSSPEN Publ., 136 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpjfsfv>
2. Zelenin I.E. (2006). *Stalin's "Revolution from above" after the "Great Turning Point", 1930–1939*. Moscow, Nauka Publ., 315 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpemmp>
3. Shevlyakov A.S. (2000). *Political Departments of MTS and State Farms Extraordinary Party-State Governing Bodies in Agriculture in Western Siberia in the 1930s*. Tomsk, 226 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vswonb>
4. Mozokhin O.B. (2019). Participation of OGPU bodies in the activities of MTS political departments. *Materialy 7 Mezhdunarodnoi konferencii «Istoricheskie chteniya na ul. Andropova, 5. Istoriya organov bezopasnosti» = Proceedings of the 7th International Conference "Historical Readings at 5 Andropova St. The History of the Security Organization"*. Petrozavodsk, pp. 129-139. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rbbgqw>
5. Teplyakov A.G. (2002). The institute of deputy heads of political departments for the work of the OGPU-NKVD in MTS and state farms of Siberia in the mid-1930s. *Ural i Sibir' v stalinskoj politike = Urals and Siberia in Stalin's Politics*. Novosibirsk, pp. 173-185. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vdjdxp>
6. Naukhatskii V.V. (2014). Political departments of machine and tractor stations in the North-Caucasian krai and formation of the "purchase system" in agriculture. *Ezhegodnik po agrarnoi istorii Vostochnoi Evropy = Yearbook on the Agrarian History of Eastern Europe*, no. 1, pp. 383-393. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tiwpvt>
7. Bocharova O.V. (2016). *Formirovanie i deyatel'nost' politicheskikh otdelov MTS v kazach'e-krest'yanskikh raionakh yuga Rossii. Cand. Sci. (History) diss.* Novocherkassk, 278 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xukdlf>

8. Kondrashin V.V., Mozokhin O.B. (2017). *MTS Political Department in 1933–1934*. Moscow, Algoritm Publ., 304 p. (In Russ.)
9. Tomilin V.N. (2009). *Our Fortress. Machine and Tractor Stations of the Chernozem Center of Russia in the Post-War Period: 1946–1958*. Moscow, 400 p. <https://elibrary.ru/qvmhpd>

Информация об авторе

Зайцев Николай Анатольевич, научный сотрудник кафедры отечественной и всеобщей истории, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.

SPIN-код: 5796-4415

РИНЦ AuthorID: 1285907

<https://orcid.org/0009-0001-4111-7876>

nikolay.zaytsev1999@mail.ru

Поступила в редакцию 08.08.2025

Одобрена после рецензирования 31.10.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Nikolai A. Zaitsev, Research Scholar of National and Universal History, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation.

SPIN-код: 5796-4415

RSCI AuthorID: 1285907

<https://orcid.org/0009-0001-4111-7876>

nikolay.zaytsev1999@mail.ru

Received 08.08.2025

Approved 31.10.2025

Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.



История взаимоотношений между Российским императорским консульством в Иерусалиме и Русской духовной миссией в Иерусалиме

Федор Вадимович Георги¹ , Дарья Григорьевна Георги²

¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»

119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-кт Вернадского, 76

²ТОГАУК «Академический симфонический оркестр им. С.В. Рахманинова»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Державинская, 5

*Адрес для переписки: fedor.georgi@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Святая земля с центром в Иерусалиме всегда была для России не только одним из важнейших духовных центров, но и объектом внешнеполитических интересов (в рамках политической стратегии Российской империи, Советского Союза и современной России). Вместе с тем многие аспекты деятельности российских учреждений в Иерусалиме до настоящего времени исследованы недостаточно. Одним из них являются взаимоотношения между Российским консульством и Русской духовной миссией. Цель исследования – анализ их взаимодействия и выявление причин, обусловивших его напряженный характер во второй половине XIX века.

Материалы и методы. В основе работы лежит сравнительный анализ как архивных документов, так и трудов, опубликованных на рубеже XIX–XX веков, касающихся истории присутствия Российской империи на Ближнем Востоке и в Иерусалиме, а также деятельности Русской духовной миссии, Российского консульства в Иерусалиме и Императорского православного палестинского общества. Помимо сравнительного анализа методологическую основу исследования составили системный и социокультурный подходы, а также принципы объективности и историзма.

Результаты исследования. Показано, что деятельность Российского консульства в Иерусалиме и Русской духовной миссии четко регламентировалась соответствующими инструкциями, которые не допускали двойного толкования. Вместе с тем инструкции, которые были получены Миссией, имели противоречие: с одной стороны, от ее начальников требовали не допускать конфликтов с иностранными структурами и прежде всего с Иерусалимским патриархатом, а с другой – предписывали предпринимать усилия для выхода из-под опеки последнего.

Выводы. Доказано, что первопричиной напряженных отношений между Российским консульством в Иерусалиме и Русской духовной миссией в Иерусалиме было противоречие между текущей государственной целесообразностью, в рамках которой действовало Российское консульство в Иерусалиме, и политическими целями Российской империи в Святой земле, которые преследовала Русская духовная миссия в Иерусалиме.

Ключевые слова: Российская империя, Ближний Восток, Палестина, Святая земля, Иерусалим, дипломатия, Российское консульство в Иерусалиме, Русская духовная миссия в Иерусалиме

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: Ф.В. Георги – постановка проблемы исследования, итоговые выводы, написание черновика рукописи, оформление рукописи статьи в соответствии с требованиями редакции. Д.Г. Георги – сбор и систематизация информации, изложенной в научной литературе, формулировка выводов и результатов исследования, коррекция текста рукописи, критические обсуждения материалов статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Георги Ф.В., Георги Д.Г. История взаимоотношений между Российским императорским консульством в Иерусалиме и Русской духовной миссией в Иерусалиме // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1480-1492. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1480-1492>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1480-1492>

History of relations between the Russian Imperial Consulate in Jerusalem and the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem

Fedor V. Georgi¹ *, Daria G. Georgi² 

¹Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation

²S.V. Rachmaninov Academic Symphony Orchestra
5 Derzhavinskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: fedor.georgi@yandex.ru

Abstract

Importance. The Holy Land, centered in Jerusalem, has always been for Russia not only one of the most important spiritual centers, but also an object of foreign policy interests (within the framework of the political strategy of the Russian Empire, the Soviet Union and modern Russia). However, many aspects of the activities of Russian institutions in Jerusalem have not been sufficiently investigated to date. One of them is the relationship between the Russian Consulate and the Russian Ecclesiastical Mission. The purpose of the study is to analyze their interaction and identify the causes of its intense nature in the second half of the 19th century.

Materials and Methods. The work is based on a comparative analysis of both archival documents and works published at the turn of the 19th and 20th centuries concerning the history of the Russian Empire's presence in the Middle East and Jerusalem, as well as the activities of the Russian Ecclesiastical Mission, the Russian Consulate in Jerusalem and the Imperial Orthodox Palestinian Society. In addition to comparative analysis, the methodological basis of the study was made up of systematic and socio-cultural approaches, as well as the principles of objectivity and historicism.

Results and Discussion. It is shown that the activities of the Russian Consulate in Jerusalem and the Russian Ecclesiastical Mission are clearly regulated by the relevant instructions, which did not allow for double interpretation. At the same time, the instructions that the Mission received are contradictory: on the one hand, its superiors are required to avoid conflicts with foreign structures,

primarily with the Jerusalem Patriarchate, and on the other, they were instructed to make efforts to get out of the latter's care.

Conclusion. Russian Embassy in Jerusalem proved that the primary cause of the strained relations between the Russian Consulate in Jerusalem and the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem was the contradiction between the current state expediency, within which the Russian Consulate in Jerusalem operated, and the political goals of the Russian Empire in the Holy Land, which were pursued by the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem.

Keywords: Russian Empire, Middle East, Palestine, Holy Land, Jerusalem, Diplomacy, Russian Consulate in Jerusalem, Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: F.V. Georgi – statement of the research problem, final conclusions, writing – original draft preparation, preparation of the article in accordance with the requirements of the Editorial Board. D.G. Georgi – collecting and information systematization presented in scientific literature, formulated the conclusions and results of the study, has made necessary amendments to the text, critical discussions of the article materials.

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

For citation: Georgi, F.V., & Georgi, D.G. (2025). History of relations between the Russian Imperial Consulate in Jerusalem and the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1480-1492. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1480-1492>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Основа современного взгляда на причины имевших место в середине XIX века напряженных отношений между российскими консулами в Иерусалиме и начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме была заложена в конце 1990-х – начале 2000-х гг., на волне нового интереса к истории российского присутствия в Святой земле.

Н.Н. Лисовой в предисловии к своему фундаментальному труду «Россия в Святой земле» отмечал, что «главной причиной сложностей и аномалий в жизни и деятельности Миссии, которые привели к указанным конфликтам и нестроениям, была система «двойного подчинения»¹ Святейшему синоду и МИД, а в качестве дополнительной причины указал, что не все консулы «оказались на высоте своего призвания, так как служение

Консула в Иерусалиме имело свои особенности. Прежде всего, это должно было быть именно служение – на страже русских и общеправославных интересов у Гроба Господня. Иногда, как по неточности разделения функций, так и в силу личной претенциозности, позиция консула вступала в неоправданное противоречие с позицией Русской Духовной Миссии в Иерусалиме»².

Гипотеза, выдвинутая Н.Н. Лисовым, нашла отражение во многих последующих исследованиях.

Так, А.Г. Грушевой заявил, что «в основе осложнения отношений между всеми российскими представителями на Ближнем Востоке был прежде всего чисто человеческий фактор – отсутствие четкого разграничения между сферами полномочий этих институтов» [1, с. 265].

На этот же «человеческий фактор» (причем, со стороны российских консулов и чиновников российского МИД) указывают и другие современные исследователи: К.А. Вах [2], И.Ю. Смирнова [3, с. 371-372; 4], М.И. Яку-

¹ Россия в Святой земле. Документы и материалы в 3 т. / сост., подг. текста, вступ. ст. и комм. Н.Н. Лисового. Т. 1. Русское присутствие в Святой земле в первой половине XIX в. Российское генеральное консульство в Иерусалиме. Палестинский комитет. Палестинская комиссия при Азиатском департаменте МИД. Москва: Индрик, 2015. С. 31.

² Россия в Святой земле... С. 23.

шев³, К.В. Бирюкова [5, с. 12], О.И. Перенижко [6, с. 91-92] и др.

Еще дальше пошел А.И. Алексеев, заявивший, что глубинной причиной конфликта было «неизменное пренебрежительное отношение членов Палестинского комитета, консулов в Иерусалиме и представителей МИДа к представителям российского духовенства» [7, с. 118].

Несколько иной подход продемонстрировали А.А. Гравин и О.О. Левин, которые предположили причины несложившихся отношений в том, что «интересы Церкви и государства в Святой земле не совпадали. Церковь радела о миссии, духовном просвещении, заботе о быте паломников, а государство преследовало цели защиты интересов Российской империи на Ближнем Востоке, то есть во многом политические мотивы и, отчасти, коммерческие» [8, с. 187].

Однако анализ большого круга первоисточников позволяет предполагать, что основной причиной напряженных отношений между руководителями Российского императорского консульства в Иерусалиме (РИК) и начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме (РДМ) были не проблемы в распределении полномочий, не «личная претенциозность» и даже не конфликт между религиозным и политическим, а противоречие между государственной целесообразностью, определявшейся текущим положением Российской империи на международной арене, и политическими целями, которые преследовались Россией в Святой земле.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основу исследования был положен сравнительный анализ большого объема как архивных документов, так и трудов, опубликованных на рубеже XIX–XX веков, касающихся истории присутствия Российской империи на Ближнем Востоке и в Иерусалиме, а также деятельности РДМ, РИК и Император-

ского православного палестинского общества (ИППО) в Святой земле.

Помимо сравнительного анализа методологическую основу исследования составили системный и социокультурный подходы, а также принципы объективности и историзма.

Источниковую базу исследования составили как неопубликованные архивные документы, так и документы, опубликованные в специализированных изданиях российского МИД⁴, Н.Н. Лисовым⁵, К.А. Вахом [9; 10], дневники и письма архимандрита Порфирия (Успенского)⁶, архимандрита Антонина (Капустина)⁷, труды и письма Б.П. Мансурова⁸, труды А.А. Дмитриевского⁹, М.П. Соловьева [11], В.Н. Хитрово¹⁰ и др. Привлекались и исследования современных российских [12] и иностранных авторов [13; 14].

⁴ Сборник, изданный в память двадцатипятилетия управления Министерством иностранных дел государственного канцлера светлейшего князя Александра Михайловича Горчакова. 1856–1881. Санкт-Петербург: Тип. 2 Отд-ния Собств. Е. И. В. Канцелярии, 1881. 234 с.; Собрание циркуляров Министерства иностранных дел по Департаменту внутренних сношений. 1840–1888. Санкт-Петербург: Тип. В.Ф. Киршбаума, 1888. 429 с.; Сборник договоров России с другими государствами. 1856–1917 / под ред. Е.А. Адамова, сост. И.В. Козьменко. Москва, 1952. 464 с.

⁵ Россия в Святой земле...

⁶ Порфирий (Успенский), епископ. Книга бытия моего. Дневники и автобиографические записки: в 8 т. Санкт-Петербург, 1894–1902.

⁷ Архимандрит Антонин (Капустин). Из Иерусалима. Статьи, очерки, корреспонденции. 1866–1891 / сост., коммент., в действ. ст. Р.Б. Бутовой. Москва: Индрик, 2010. 512 с.; Архимандрит Антонин (Капустин). Дневник. Год 1881 / отв. ред. Я.Н. Шапов. Москва: Идрик, 2011. 384 с.

⁸ Мансуров Б.П. Православные поклонники в Палестине. Санкт-Петербург: Тип. Морского пароходства, 1858.

⁹ Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское общество и его деятельность за истекшую четверть века (1882–1907): историческая записка, сост. по поручению Совета Общества проф. А.А. Дмитриевским. Санкт-Петербург: Тип. В.Ф. Киршбаума, 1907. 332 с.

¹⁰ Хитрово В.Н. Статьи о Святой земле. Из истории РДМ в Иерусалиме / отв. ред. Л.В. Мельникова. Москва; Санкт-Петербург, 2011. 461 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Уже в специальной инструкции, которая была дана епископу Кириллу (Наумову) в конце марта 1857 г., и которая представляла собой документ, одобренный как Министерством иностранных дел, так и Святейшим Синодом, никакого «двойного подчинения» не было – функции РДМ четко делились на духовные и политические, и если в отношении первых начальник Миссии был относительно свободен, то в отношении вторых в инструкции было прямо указано, что начальник Миссии должен с уважением принимать «внушения» генерального консула в Сирии и Палестине «по вопросам политическим, а иногда и церковным, сообщая ему свои замечания, если что-либо найдет не соответствующим общей цели»¹¹.

Относительность свободы в плане исполнения духовных функций заключалась в том, что этой же инструкцией епископу Кириллу предписывалось «поддерживать те же дружественные сношения с греческим духовенством в Иерусалиме, какие существовали прежде, оказывая всякое уважение местным Патриархам, как бы самому Патриарху, и не мешаясь ни в какие против него интриги, которые там весьма сильны, по случаю постоянного его отсутствия»¹².

С прибытием в Иерусалим консула В.И. Доргобужина взаимоотношения между РИК и РДМ были прописаны также четко и вполне в уже установившейся традиции.

Инструкция, данная В.И. Доргобужину послом в Константинополе А.П. Бутеневым, прямо указывала, что главной причиной учреждения консульства является стремление избавить начальника РДМ от несовместимых с его саном функций полицейского надзора за паломниками и контактов с турецкими властями и иностранными консулами в Иерусалиме «не только по делам чисто гражданским, но даже и по таким духовным делам, которые, как это нередко случается,

требовали бы объяснений или переговоров с этими властями»¹³.

А несколько позже, в Определении Палестинского комитета, утвержденном Александром II 11 декабря 1859 г., которое цитирует А.А. Дмитриевский, все разделялось еще более четко: «На обязанность русской духовной миссии в Иерусалиме возложить нравственное и духовное назидающее всей русской паствы, церковное представительство, производство богослужения, управление делами миссии, пастырское наблюдение за нашими поклонниками и всеми нравственными условиями их жизни, участие советами и указаниями в деле призрения наших богомольцев, передачу консулу своих замечаний по сему предмету и содействие ему в улучшении быта поклонников»¹⁴, а к обязанностям консульства относятся «все политическое, дипломатическое, гражданское и полицейское представительство и управление, все приобретения земель и домов, все хозяйственное заведывание приютами, госпиталем и строениями на основании инструкции министерства иностранных дел»¹⁵.

Причина подобных ограничений была проста: как писал министр иностранных дел Российской империи А.М. Горчаков в инструкции российскому послу во Франции П.Д. Киселеву 7 августа 1856 г., руководящим принципом в действиях России на международной арене после поражения в Крымской войне и подписания Парижского мирного договора 1856 г. стал принцип воздержания¹⁶. «Россия сосредотачивалась» и не могла позволить себе портить отношения как с «державами-победительницами», так и с

¹³ Архив внешней политики Российской империи. Ф. Санкт-Петербург. Главный архив, IV-2. Оп. 119, 1858. Д. 22. Л. 41-52. Копия, рус. яз.

¹⁴ Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское общество и его деятельность за истекшую четверть века (1882–1907). Санкт-Петербург: Тип. В.Ф. Киршбаума, 1907. С. 39.

¹⁵ Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское общество... С. 40.

¹⁶ Мартенс Ф.Ф. Собрание трактатов и конвенций, заключенных Россией с иностранными державами. Т. 15. Санкт-Петербург, 1909. С. 296-297.

¹¹ Россия в Святой земле... Т. 2. С. 112.

¹² Там же. С. 111.

Иерусалимским патриархатом, который, несмотря на всю сложность и неоднозначность двусторонних отношений, оставался единственным союзником Российской империи в Святой земле.

Если же говорить о «двойственности», то надо говорить не о двойственности в подчиненности РДМ или о наложении обязанностей РДМ и РИК, а о двойственности в инструкциях, данных начальнику Миссии.

Так, в своем отношении к епископу Кириллу от 11 июня 1858 г. министр иностранных дел Российской империи А.М. Горчаков писал, что «необходимо избегать всякого повода к несогласиям и неприятным столкновениям с греческою иерархией, чего, как видно из самых донесений Ваших, желают враги нашей Церкви для разъединения ее, для общего соблазна и соращения с пути истины приверженцев этой Церкви. Тем не менее, однако, мы должны стараться всячески исторгнуться из зависимости греческого духовенства в материальном отношении»¹⁷.

Именно в этом документе наиболее ярко выделяется разнонаправленность государственной целесообразности текущего момента (избегать любого столкновения с «греческою иерархией») и политической цели (укоренить Русскую церковь в Святой земле¹⁸).

Учитывая, эту двойственность, и то, что РДМ функционировала на канонической территории Иерусалимского патриархата, да еще в окружении других соперничающих Церквей, а также подозрительно относящихся к России османских властей и консулов иностранных государств, ее деятельность не могла не вызывать сложности для внешней

политики Российской империи и, соответственно, для МИД и РИК.

Строго говоря, уже само прибытие епископа Кирилла в Иерусалим породило затруднение: ни российский МИД, ни Святейший Синод не согласовали прибытие Миссии с Иерусалимским патриархом Кириллом II, тем самым нарушив канонические правила взаимоотношений Русской и Иерусалимской Церквей и вызвав неудовольствие первоиерарха. А вскоре возник и первый серьезный кризис в отношениях между начальником РДМ и предстоятелем Иерусалимской православной церкви, который, довольно тепло приняв епископа Кирилла в декабре 1857 г. в Константинополе, уже летом 1858 г. неожиданно прибыл в Иерусалим, как сообщал Б.П. Мансуров Д.А. Оболенскому в письме от 6/18 сентября 1858 г., «положительно для того, чтобы умерить Кирилла, изъять местный клир от его влияния, *textuellement pour mettre ordre à l'ambition de l'évêque russe*¹⁹» [15, с. 140] (судя по этим словам, епископ Кирилл не очень точно следовал инструкции, предписывавшей ему избегать конфликтов с «греческою иерархией»).

Дальнейшие действия епископа Кирилла показали, что начальник Миссии не понимал или не принимал изменившейся с учреждением Консульства и созданием Палестинского комитета ситуации и своими действиями породил уже более серьезные проблемы: как писал А.А. Дмитриевский, епископу Кириллу, не допущенному к обсуждению проектов по созданию богоугодных заведений и к наблюдению за их постройкой, «оставалось одно лишь утешение – подвергать суровой критике действия строительной комиссии и ее главных деятелей и тем невольно создавать около себя в Иерусалиме атмосферу всяких сплетен и праздных разговоров среди наших паломников и святогробского духовенства, всегда стремившегося поддерживать

¹⁷ Россия в Святой земле... Т. 2. С. 139.

¹⁸ В конечном итоге эта стратегия создания материальной базы русского присутствия в Святой земле привела к появлению феномена «Русской Палестины», представлявшего собой не просто комплекс зданий и земельных владений, но и являвшегося серьезным духовно-политическим фактором в жизни Иерусалима и Ближнего Востока. Однако в ряде случаев («Айн-Фарское дело», освящение церкви во имя святого благоверного князя Александра Невского) такие шаги действительно приводили к трениям с Иерусалимским патриархатом (Ф. Г.).

¹⁹ Буквально для того, чтобы сдержать честолюбие русского епископа (фр.).

шероховатые отношения между русскими представителями власти»²⁰.

Схожую характеристику действиям епископа Кирилла дает и В.Н. Хитрово. По его словам, «преосвященный Кирилл вместо прямого своего дела занялся преимущественно борьбою с палестинским комитетом о преобладании, с другой стороны, сей последний, постоянно останавливаемый в своих трудах таким вмешательством, терял всякое доверие к начальнику духовной миссии»²¹.

Следует учитывать, что В.Н. Хитрово трудно заподозрить в симпатиях к первым иерусалимским консулам, о которых он отзывался весьма резко, как о чиновниках, не вносивших «в исполнение своих обязанностей ни особой любви, ни особого знания»²².

Попытки разрешить противоречия, которые предпринимались Святейшим Синодом, постаравшимся в записке от 12 марта 1863 г. еще раз обозначить пределы полномочий начальника РДМ²³, и Александром II, просившим великого князя Константина Николаевича во время поездки последнего в Иерусалим весной 1859 г. «успокоить и усмирить сколько возможно излишнюю пылкость нашего архимандрита Кирилла»²⁴, ни к чему не привели.

Более того, проблема не ограничивалась только трениями между РКИ и РДМ по поводу прав и обязанностей – ее второй стороной был конфликт между РДМ и Иерусалимским патриархатом, все более раздражавшимся активными действиями епископа Кирилла на своей канонической территории. Этого российское государство терпеть не

могло, и государственная целесообразность победила: 28 июня 1863 г. епископ Кирилл был уволен на покой, а статус начальника РДМ был понижен до архимандрита.

Из-за непонимания государственной целесообразности пострадал и преемник епископа Кирилла архимандрит Леонид (Кавелин).

В отношении, которое он 27 февраля 1864 г. получил от А.М. Горчакова, обязанности нового начальника РДМ указывались вполне четко: «по распоряжению правительства забота о новых постройках для обеспечения приютов нашим богомольцам, как надзор за всеми возведенными для этой цели зданиями, а также и попечение о материальных нуждах богомольцев, возложены на особых лиц по усмотрению Палестинского Комитета. Императорское консульство, по самому существу своих обязанностей, сносится с местными властями, заботится о безопасности и интересах наших подданных, разрешает возникающие между ними споры и т. п. Затем круг действий Духовной Миссии заключается, кроме отправления богослужения и удовлетворения духовных нужд наших подданных, равно как и тех православных всех народностей, которые обратились бы для сего к начальнику или членам Миссии, в поддержании дружественных сношений с местным духовенством, в передаче по принадлежности присылаемых из России пожертвований, а также и в содействии нашему консульству в тех случаях, когда оно обратится к посредству Миссии»²⁵.

Святейший Синод в своем указе от 23 марта 1864 г. не только подтвердил свое согласие с этой инструкцией, но также акцентировал внимание на том, что, не выходя за рамки инструкции МИД, «Вы должны неуклонно заботиться о поддержании духовного единения с Иерусалимским духовенством и управлении в нем чувств уважения, доверия и любви к Церкви Российской, как единой с Иерусалимскою», а в отношении его контактов с РИК добавил, что, «сохраняя

²⁰ Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское общество... С. 41.

²¹ Хитрово В.Н. Православие в Святой земле // Палестинский сборник. Т. 1. Вып. 1. Санкт-Петербург, 1881. С. 88.

²² Там же. С. 90-91.

²³ Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское... С. 54.

²⁴ Письмо Александра II Константину Николаевичу, 31 марта/12 апреля 1859 г. Санкт-Петербург // Российский Архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Альманах. Москва: Студия ТРИТЭ: Рос. Архив, 1992. С. 194-196.

²⁵ Россия в Святой земле... Т. 2. С. 212-213.

в сих отношениях достоинство, духовному лицу приличествующее, Вы не оставите наблюдать притом должное единодушие и христианское согласие и не упустите из виду, что консульство – официальный представитель нашего правительства в Иерусалиме и орган всех сношений с местными светскими властями»²⁶.

Однако архимандрит Леонид нарушил эти инструкции, вновь обострил отношения с РИК и вновь привлек внимание Иерусалимского патриарха Кирилла II, который был вынужден обратиться к послу в Константинополе Н.П. Игнатьеву (11 марта 1865 г.), к вице-канцлеру А.М. Горчакову (13 апреля 1865 г.) и к Святейшему Синоду (13 апреля 1865 г.).

В послании к Святейшему Синоду он просил заменить «архимандрита Леонида каким-либо другим лицом, так как Его Высокопреподобие своим дурным поведением не только в русских поклонниках возбуждает недовольствие и нерасположение, но и находящимся в нашей области иноверцам подает повод к нареканиям против чести славного русского имени»²⁷.

Впрочем, у Иерусалимского патриарха был и другой мотив: как «доверительно» писал 18/31 мая 1865 г. посланник в Константинополе Н.П. Игнатьев товарищу министра иностранных дел Н.А. Муханову, «раздражение Патриарха против архимандрита Леонида объясняется как поведением его в отношении к преосвященному Мелетию, всему местному духовенству и к самому Патриарху, так и не скрываемую начальником нашей Духовной Миссии необузданной ненавистью ко всем грекам без исключения, и в особенности к духовенству. Ненависть эта проявляется при всяком возможном случае в самых страстных, неприличных выражениях»²⁸.

Отставка архимандрита Леонида стала неизбежной: его активность как представителя не только Русской Церкви, но и Российской империи начала наносить ущерб все той

же государственной целесообразности – Россия все еще сосредотачивалась и не могла позволить себе напряженных отношений ни с Иерусалимским патриархатом, ни с представителями других государств в Иерусалиме.

Ситуация несколько изменилась с назначением начальником РДМ архимандрита Антонина (Капустина). Как писал А.А. Дмитриевский, он учел опыт предшественников, и «когда главные распорядители Палестинской Комиссии прямо ему указали, что он может лишь «содействовать Императорскому консульству»... то для мирного *modus vivendi* он попытался усвоить принцип полного невмешательства во внутреннюю жизнь наших богоугодных заведений»²⁹.

Более того, архимандрит Антонин вполне понимал, что независимость РДМ от РИК сугубо формальная: в своем донесении в Святейший Синод от 18 октября 1865 г. он писал, что «не следовало бы идти речи и о подчиненном положении начальника Миссии. Между тем, если не официально, то, тем не менее, действительно подчиненность сия явилась сама собою вследствие особых обстоятельств»³⁰.

Однако это не помешало архимандриту Антонину создать свою линию напряженности в отношениях как с Иерусалимским патриархатом, так и с РИК – новый начальник РДМ развернул активную деятельность по приобретению земельных участков в Иерусалиме и его окрестностях.

Отчасти этому способствовал период смуты, наступивший в Иерусалимском патриархате после низложения 7 ноября 1872 г. патриарха Кирилла II, который пользовался поддержкой России. Российской империей против Иерусалимского патриархата были введены экономические санкции, а на действия архимандрита Антонина на чужой канонической территории стали смотреть сквозь пальцы. Да и греческие иерархи были больше озабочены борьбой вокруг кандидатов на патриарший престол.

²⁶ Россия в Святой земле... Т. 2. С. 213-214.

²⁷ Там же. С. 224.

²⁸ Там же. С. 235.

²⁹ Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское общество... С. 71.

³⁰ Россия в Святой земле... Т. 2. С. 243.

Своеволие архимандрита Антонина отмечалось российскими дипломатами: как писал в конфиденциальном предписании российский посол в Константинополе А.И. Нелидов иерусалимскому консулу В.А. Максиму 24 ноября 1883 г. «во время последних неурядиц в Палестинской Церкви наша Духов<ная> Миссия прекратила почти всякие отношения с Патриархией. О. Антонин действовал совершенно самостоятельно от нее – воздвигал богоугодные заведения, покупал и раздавал монахам землю без всякого на то Патриаршего благословения»³¹.

Прекратить это своеволие российский МИД решил только после избрания Иерусалимским патриархом отца Никодима, российского протезе – в том же конфиденциальном предписании А.И. Нелидова В.А. Максиму требовалось, чтобы самостоятельная деятельность архимандрита Антонина была прекращена, поскольку такой образ действий «не может быть допустим теперь, когда во главе Иерусалимской Церкви поставлена такая личность, как Блаж<еннейший> Никодим, личность, пользующаяся полным доверием и покровительством возлюбленного нашего монарха. Как интересы Православия, так и успех нашей в Палестине Миссии требуют сосредоточения всей духовной власти в руках Патриарха, являющегося и в глазах местной власти законным защитником всех православных в Иерусалиме, без различия их национальности»³².

Однако трения между Иерусалимской патриархией и Русской духовной миссией не прекратились, и, соответственно, не прекратились и трения между иерусалимскими консулами и начальником Миссии.

И на то имелось несколько причин.

Во-первых, к этому времени архимандрит Антонин уже обеспечил свою независимость, сумев через своих сторонников в высших эшелонах власти Российской империи заручиться поддержкой императрицы Марии Александровны (которая была основным спонсором РДМ с момента ее учрежде-

ния) и сначала добиться приостановки уже принятого решения о понижении статуса Миссии до уровня настоятельства церкви при РИК, а потом полной отмены его и даже отзыва консула Н.А. Илларионова, инициировавшего процесс ликвидации Миссии.

Во-вторых, происходит коренная реорганизация структуры управления Русской Палестиной: ликвидируется Палестинская комиссия при Азиатском департаменте МИД, а ее функции передаются ИППО, которое забирает у РИК не только всю деятельность по контролю за русскими паломниками, но и руководство всем комплексом русских построек в Святой земле.

Стоит отметить: с появлением в Иерусалиме ИППО напряженность в отношениях с Иерусалимским патриархатом только усилилась. В.Н. Хитрово вполне разделял взгляды архимандрита Антонина на способы и методы развития (в первую очередь, расширения) Русской Палестины и был очень недоволен медлительностью и осторожностью русских дипломатов вообще и иерусалимских консулов в частности, считая, что российская политическая деятельность в Иерусалиме и на Ближнем Востоке должна решать задачи по активному продвижению православия.

Но самое главное, в-третьих, изменилась внешнеполитическая ситуация: к этому времени Российская империя преодолела последствия Крымской войны, восстановила свои позиции на международной арене и могла быть уже более свободна в действиях в Святой земле – государственная целесообразность вполне допускала курс на обеспечение независимости Русской Церкви в Иерусалиме (о которой А.М. Горчаков писал епископу Кириллу в 1858 г.) и, соответственно, на активизацию деятельности ИППО.

С изменением внешней политики Российской империи конфликт между теперь уже Генеральным консульством в Иерусалиме и Русской духовной миссией почти прекращается, более того, консульство, с одной стороны, занимается юридическим оформлением наследия архимандрита Антонина, а с другой, выступает по ряду вопросов на сто-

³¹ Цит. по: Россия в Святой земле... Т. 2. С. 329.

³² Россия в Святой земле... Т. 2. С. 329.

роне РДМ и ИППО против Иерусалимского патриархата – государственная целесообразность Российской империи вполне совпадала с политическими целями России.

Более того, когда генеральный консул А.Ф. Круглов посчитал, что деятельность начальника РДМ архимандрита Леонида (Сенцова), связанная с приобретением новых земельных участков и обустройством ранее приобретенных, может повредить отношениям с Иерусалимским патриархатом, уже его позицию корректировал посол в Константинополе М.Н. Гирс. Усилия М.Н. Гирса, в конце концов, не только увенчались успехом,

но и привели к потеплению отношений между архимандритом Леонидом и Иерусалимским патриархом Дамианом.

И, говоря о напряженных отношениях между РИК и РДМ, следует иметь в виду и то, что он не был чем-то уникальным: конфликт между государственной целесообразностью и политическими целями имел место между британским консулом в Иерусалиме Дж. Финном и английским епископом в Иерусалиме Гобатом – после того, как последний переусердствовал в вопросе прозелитизма евреев, и английское правительство было вынуждено отреагировать на претензии со



Рис. 1. Крестный ход с участием начальника РДМ архимандрита Леонида (Сенцова) и генерального консула А.Ф. Круглова. Свято-Троицкий собор в Иерусалиме. Из коллекции Национальной библиотеки Израиля

Fig. 1. A religious procession with the participation of Archimandrite Leonid (Sentsov), Head of the Russian Orthodox Church, and Consul General A.F. Kruglov. Holy Trinity Cathedral in Jerusalem. From the collection of the National Library of Israel

Источник: Альбом 84: Русская духовная миссия в Иерусалиме. Национальная библиотека Израиля. Архив Якоба Вахмана. Номер в системе Национальной библиотеки Израиля 990027605350205171

Source: Album 84: Russian Spiritual Mission in Jerusalem Album. The National Library of Israel. Jacob Wahrman Archive. The number in the system of the National Library of Israel 990027605350205171

стороны других государств [16, р. 54-57], и между французским консулом в Иерусалиме Э. де Баррером и католическим кардиналом в Иерусалиме Валергой – после того, как второй хотел вмешаться в вопрос реконструкции купола Храма Гроба Господня, тогда как первый имел инструкции от своего МИД предотвратить это вмешательство [12, с. 266-267].

ВЫВОДЫ

На основании вышеизложенного можно утверждать, что первопричиной напряженных отношений между РИК и РДМ были не «система двойного подчинения», не несоответствие иерусалимских консулов «высоте призвания» (Н.Н. Лисовой), и уж тем более не «пренебрежительное отношение» консулов и МИДа к представителям российского духовенства (А.И. Алексеев), а противоречие

между текущей государственной целесообразностью и политическими целями Российской империи в Святой земле.

Противоречие это существовало вплоть до 19 сентября 1870 г., когда Российская империя денонсировала Парижский договор 1856 г., и принцип «воздержания», о котором министр иностранных дел Российской империи А.М. Горчаков писал в инструкции российскому послу во Франции П.Д. Киселеву 7 августа 1856 г., стал уже не нужен. Россия могла позволить себе перестать «сосредотачиваться» и, соответственно, «воздерживаться».

С устранением этого противоречия напряженность между российскими консулами в Иерусалиме и начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме стала постепенно терять свою остроту и переходить в хозяйственную плоскость, на внешнем же «фронте» они начали выступать вполне согласовано.

Список источников

1. Грушевой А.Г. Россия на Ближнем Востоке при Александре II и Александре III – создание Русской Палестины (1860–1882) // Вспомогательные исторические дисциплины. 2019. Т. 38. С. 265-285. <https://elibrary.ru/tezhow>
2. Вах К.А. Консул в Иерусалиме В.Ф. Кожевников. Материалы к биографии // Иерусалимский православный семинар. 2020. № 10. С. 236-237. <https://elibrary.ru/zxpgny>
3. Смирнова И.Ю. К истории становления российского церковного присутствия в Святой земле: Миссия епископа Кирилла (Наумова) // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2011. Т. 29. № 3-4. С. 365-387. <https://elibrary.ru/pfqilmz>
4. Смирнова И.Ю. Церковно-дипломатические отношения России и Иерусалимского патриархата в первое десятилетие после Крымской войны // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 4 (142). С. 101-108. <https://elibrary.ru/kknnot>
5. Бирюкова К.В. Российская Духовная миссия в Иерусалиме и императорское Православное палестинское общество // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 3 (75). С. 11-17. <https://elibrary.ru/zhcdgl>
6. Перенижко О.А. Россия – Святая земля: этапы и формы культурного взаимодействия (XI в. – 1917 г.). Краснодар, 2015. 240 с. <https://elibrary.ru/ymgyal>
7. Алексеев А.И. Феномен недоверия в церковно-государственных отношениях Российской империи в 1860–1870 годах. Конфликты между Консульством и Русской духовной миссией в Иерусалиме // Управленческое консультирование. 2022. № 4 (160). С. 111-120. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2022-4-111-120>, <https://elibrary.ru/sygyhv>
8. Гравин А.А., Левин О.О. Отношения Б.П. Мансурова с начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме (1859–1885 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 184. С. 183-191. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-183-191>, <https://elibrary.ru/gdbitp>
9. Вах К.А. Неизданные письма начальника Русской духовной миссии в Иерусалиме архимандрита Антонина (Капустина) к Н.П. Игнатьеву // Каптеревские чтения. 2012. Вып. 10. С. 332-338.

10. Вах К.А., Полунов А.Ю. Патриарх Иерусалимский Никодим по материалам дневника митрополита Санкт-Петербургского Исидора (Никольского) // Каптеревские чтения. 2020. № 18. С. 364-390. <https://elibrary.ru/jqfdyh>
11. Соловьев М.П. Святая земля и Императорское Православное Палестинское Общество. Москва: Идрик, 2012. 247 с. <https://elibrary.ru/qwagaf>
12. Анисимов О.В. Россия и Наполеон III: борьба за Святые места Палестины. Москва: Индрик, 2014. 416 с. <https://elibrary.ru/jnivow>
13. Carmel A. Russian activity in Palestine in the nineteenth century // *Vision and Conflict in the Holy Land*. New York, 1985. P. 45-77.
14. Kark R. American consuls in the Holy Land. 1832–1914. Jerusalem, 1994.
15. Вах К.А. Как начиналась Русская Палестина. Иерусалим в письмах Б.П. Мансурова и В.И. Доргобужинова. 1858–1860 гг. // Иерусалимский православный семинар. 2017. № 7. С. 111-256. <https://elibrary.ru/ypdkqx>
16. Eliav M. Britain and the Holy Land, 1838–1914. Selected Documents from the British Consulate in Jerusalem. Jerusalem, 1997.

References

1. Grushevoi A.G. (2019). Russian Empire in the near East under Alexander II and Alexander III – a creation of Russian Palestine (1860–1882). *Vspomogatel'nye istoricheskie distsipliny*, vol. 38, pp. 265-285. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tezhow>
2. Vakh K.A. (2020). Consul in Jerusalem V.F. Kozhevnikov, materials for the biography. *Ierusalimskii pravoslavnyi seminar*, no. 10, pp. 236-237. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zxpgny>
3. Smirnova I.Yu. (2011). On history of establishment of the Russian church presence on the Holy Land: mission of Bishop Cyril (Naumov). *Gosudarstvo, religiya, tserkov' v Rossii i za rubezhom = State, Religion and Church in Russia and Worldwide*, vol. 29, no. 3-4, pp. 365-387. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pfqlmz>
4. Smirnova I.Yu. (2009). Church-diplomatic relations between Russia and the Jerusalem Patriarchate in the first decade after the Crimean War. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 4 (142), pp. 101-108. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kknnot>
5. Biryukova K.V. (2017). Russian spiritual mission in Jerusalem and imperial Orthodox Palestinian society. *Uchenye zapiski Orlovskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Scientific Notes of Orel State University*, no. 3 (75), pp. 11-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zhdcdg>
6. Perenizhko O.A. (2015). *Russia – the Holy Land: Stages and Forms of Cultural Interaction (11th Century – 1917)*. Krasnodar, 240 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymgyal>
7. Alekseev A.I. (2022). The phenomenon of mistrust in church-state relations of the Russian Empire in the 1860–1870s. Conflicts between the consulate and the Russian ecclesiastical mission in Jerusalem. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Administrative Consulting*, no. 4 (160), pp. 111-120. (In Russ.) <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2022-4-111-120>, <https://elibrary.ru/sygyhv>
8. Gravin A.A., Levin O.O. (2020). Relations of B.P. Mansurov with the chiefs of the Russian ecclesiastical mission in Jerusalem (1859–1885). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, no. 184, pp. 183-191. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-183-191>, <https://elibrary.ru/gdbitp>
9. Vakh K.A. (2012). Unpublished letters from Archimandrite Antonin (Kapustin), Head of the Russian ecclesiastical mission in Jerusalem, to N.P. Ignatiev. *Kapterevskie chteniya*, issue 10, pp. 332-338. (In Russ.)
10. Vakh K.A., Polunov A.Yu. 2020. Patriarch of Jerusalem Nikodim in the diary of Metropolitan Isidor (Nikolsky) of St. Petersburg. *Kapterevskie chteniya*, no. 18, pp. 364-390. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jqfdyh>
11. Solov'ev M.P. (2012). *The Holy Land and the Imperial Orthodox Palestinian Society*. Moscow, Idrik Publ., 247 p. <https://elibrary.ru/qwagaf>
12. Anisimov O.V. (2014). *Russia and Napoleon III: the struggle for the Holy Places of Palestine*. Moscow, Indrik Publ., 416 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jnivow>
13. Carmel A. (1985). Russian activity in Palestine in the nineteenth century. *Vision and Conflict in the Holy Land*. New York, pp. 45-77.
14. Kark R. (1994). *American Consuls in the Holy Land. 1832–1914*. Jerusalem.

15. Vakh K.A. (2017). How Russian Palestine began. Jerusalem in the letters of B.P. Mansurov and V.I. Dorgobuzhinov. 1858–1860. *Ierusalimskii pravoslavnyi seminar*, no. 7, pp. 111-256. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ypdkqx>

16. Eliav M. (1997). *Britain and the Holy Land, 1838–1914. Selected Documents from the British Consulate in Jerusalem*. Jerusalem.

Информация об авторах

Георги Федор Вадимович, соискатель кафедры востоковедения, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.

SPIN-код: 8482-1718

РИНЦ Author ID: 1099554

<https://orcid.org/0009-0007-9814-4545>

fedor.georgi@yandex.ru

Георги Дарья Григорьевна, кандидат исторических наук, начальник отдела, Академический симфонический оркестр им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация.

SPIN-код: 2397-0026

РИНЦ Author ID: 829165

<https://orcid.org/0009-0007-5297-5642>

paralingua@yandex.ru

Поступила в редакцию 01.09.2025

Одобрена после рецензирования 16.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Fedor V. Georgi, Candidate of Oriental Studies Department, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.

SPIN-код: 8482-1718

RSCI Author ID: 1099554

<https://orcid.org/0009-0007-9814-4545>

fedor.georgi@yandex.ru

Daria G. Georgi, Cand. Sci. (History), Head of Department, S.V. Rachmaninoff Academic Symphony Orchestra, Tambov, Russian Federation.

SPIN-код: 2397-0026

RSCI Author ID: 829165

<https://orcid.org/0009-0007-5297-5642>

paralingua@yandex.ru

Received 01.09.2025

Approved 16.11.2025

Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(436)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1493-1503>



Экстраполяция политической борьбы в Австрии на корпус служащих государственных учреждений и феномен принуждения их к лояльности как отражение авторитарных тенденций во внутренней политике. Вторая половина 1920 – начало 1930-х годов

Владимир Валерьевич Миронов 

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

Аннотация

Актуальность. Проанализированы изменения в сущности феномена лояльности как неотъемлемой части профессионального этоса служащих госучреждений Габсбургской монархии, последовавшие после ее крушения в 1918 г. и создания парламентской республики в Австрии. Прослежен процесс образования в 1920-е гг. политических лагерей в Австрии, сопровождавшийся выдвижением ими собственных узкопартийных и, как правило, утопических представлений о демократии, расходившихся с ее классическим парламентским вариантом. При этом уделено особое внимание выработке австрийским правительством мер противодействия злоупотреблению служащими госучреждений своим служебным положением в партийно-политических целях. Цель исследования – рассмотреть деятельность представленных в парламенте Австрии второй половины 1920 – начала 1930-х гг. политических партий и внепарламентских сил, в частности, Хеймвера, направленную на использование профессионального опыта служащих государственных учреждений в партийно-политических интересах.

Материалы и методы. Раскрыто содержание понятия «служащие государственных учреждений». На основе критического анализа данных статистики, отдельных документов политических партий отечественной и зарубежной исследовательской литературы с применением историко-сравнительного историко-генетического методов прослежен процесс экстраполяции политической борьбы в Австрии во второй половине 1920-х – начале 1930-х гг. на служебную деятельность служащих государственных учреждений.

Результаты исследования. Выявлены случаи нарушения служащими государственных учреждений в Австрии во второй половине 1920-х – начале 1930-х гг. принципа «партийного нейтралитета», проанализирована практика задействования «административного ресурса» в некоторых государственных ведомствах с целью обеспечения лояльности их служащих правительству и освещены принятые им на законодательном уровне меры с целью предотвращения политически ангажированного поведения чиновников.

Выводы. Распад в 1920 г. образованной в составе Социал-демократической партии Австрии (СДПА) и Христианско-социальной партии (ХСП) правительственной коалиции в Австрии

способствовал широкому распространению партийного мышления, проникавшему в том числе и в считавшийся нейтральным в этом смысле корпус служащих госучреждений. Правительство стремилось воспрепятствовать процессу растущей политизации служащих госучреждений в условиях социально-экономической и нестабильности второй половины 1920 – начала 1930-х гг. С этой целью в ключевых по своему влиянию государственных ведомствах широко применялся «административный ресурс», чтобы добиться очищения госаппарата от сторонников СДРПА и наполнения его представителями правительственной ХСП. В итоге недопустимость участия служащих госучреждений в политической деятельности была закреплена на законодательном уровне.

Ключевые слова: Австрия, межвоенный период, парламент, политические партии, Хеймвер, мировой экономический кризис, служащие госучреждений

Финансирование. Отсутствует.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Миронов В.В. Экстраполяция политической борьбы в Австрии на корпус служащих государственных учреждений и феномен принуждения их к лояльности как отражение авторитарных тенденций во внутренней политике. Вторая половина 1920 – начало 1930-х годов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1493-1503. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1493-1503>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1493-1503>

The extrapolation of the political struggle in Austria to the corps of civil service of employees of state institutions and the phenomenon of forcing them to loyalty as a reflection of authoritarian tendencies in domestic politics. The second half of the 1920s – early 1930s

Vladimir V. Mironov 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

mironov.vladimir@hotmail.com

Abstract

Importance. The transformation of the phenomenon of loyalty as an integral part of the professional ethos of civil servants in Habsburg Monarchy institutions is analyzed, following its collapse in 1918 and the establishment of a parliamentary republic in Austria. It traces the formation process of political camps in Austria in the 1920s, accompanied by the promotion of their own narrow-party and, as a rule, utopian ideas about democracy, which differed from its classical parliamentary version. At the same time, special attention is paid to the development by the Austrian government of measures to counter the abuse of their official positions by employees of state institutions for party and political purposes. The purpose of the study is to examine the activities of political parties and extra-parliamentary forces represented in the Austrian Parliament in the second half of the 1920s and early 1930s, in particular, the Heimwehr, aimed at using the professional experience of government officials in party and political interests.

Materials and Methods. The content of the concept “employees of state institutions” is revealed. Based on a critical analysis of statistical data, individual documents of political parties in domestic and foreign research literature using historical and comparative historical and genetic methods, the process of extrapolation of the political struggle in Austria in the second half of the 1920s and early 1930s to the official activities of government officials has been traced.

Results and Discussion. Cases of violations of the principle of “party neutrality” by employees of state institutions in Austria in the second half of the 1920s and early 1930s have been identified, the practice of using “administrative resources” in some government departments to ensure the loyalty of their employees to the government has been analyzed, and measures taken by them at the legislative level to prevent politically motivated behavior have been highlighted officials.

Conclusion. The collapse in 1920 of the Austrian government coalition formed as part of the Social Democratic Party of Austria (hereinafter referred to as the SDPA) and the Christian Social Party (CSP) in Austria contributed to the widespread dissemination of party thinking, which penetrated, among other things, into the corps of government employees considered neutral in this sense. The Government sought to prevent the growing politicization of government employees in the context of socio-economic and instability in the second half of the 1920s and early 1930s. To this end, the “administrative resource” was widely used in key government departments to purge the state apparatus of supporters of the SDPA and fill it with representatives of the government CSP. As a result, the inadmissibility of the participation of employees of state institutions in political activities was fixed at the legislative level.

Keywords: Austria, interwar period, Parliament, political parties, Heimwehr, global economic crisis, government officials

Funding. None.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Mironov, V.V. (2025). The extrapolation of the political struggle in Austria to the corps of civil service of employees of state institutions and the phenomenon of forcing them to loyalty as a reflection of authoritarian tendencies in domestic politics. The second half of the 1920s – early 1930s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1493-1503. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1493-1503>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Идея служения государству была прочно укоренена в сознании чиновничества Габсбургской монархии, уходя своими корнями в терезианско-иосифианские реформы XVIII века. Лояльность как неотъемлемая часть профессионального этоса чиновников, являвшихся представителями различных наций и связанных с ними партийных интересов, оказывала решающее влияние на их идентичность. В новой Австрии, возникшей на обломках потерпевшей поражение в Первой мировой войне Австро-Венгрии, от них требовалось верное служение уже не монарху, а парламентской республике. Сосуществование в ее политическом пространстве в 1920-е гг. соперничавших с друг другом социал-демократического, христианско-социального и

немецко-национального «лагерей» дает основание некоторым современным исследователям утверждать о стремлении ведущих политических сил Австрии подменить классическую парламентскую систему своим (как правило, утопическим) видением демократии, ставившим во главу угла защиту собственных эгоистических интересов в ущерб общегосударственным [1, S. 14-16],

Цель исследования – рассмотрение деятельности представленных в парламенте Австрии второй половины 1920 – начала 1930-х гг. политических партий, а также внепарламентских сил, в частности, Хеймвера, направленную на использование профессионального опыта служащих государственных учреждений в партийно-политических интересах. К числу поставленных задач относится также анализ усилившихся после подавления осе-

нию 1931 г. фашистского путча попыток официальных властей заставить госслужащих руководствоваться в своей профессиональной деятельности принципом «партийного нейтралитета» с целью обеспечения полной лояльности по отношению к своей политике.

Рассматриваемый в работе круг вопросов не получил пока всестороннего освещения в отечественной исторической науке [2]; в современной австрийской историографии к нему обращался ряд авторов опубликованного в 2020 г. тематического сборника [3].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Необходимо, прежде всего, очертить границы используемого понятия «служащие государственных учреждений». К ним, согласно австрийскому законодательству, относились чиновники, состоявшие на дипломатической и военной службе, сотрудники различных министерств и ведомств, судьи, преподавательский состав университетов и школ, служащие почты и телеграфа и чиновники государственных предприятий.

В решении задач исследования мы опирались на историко-сравнительный метод, позволивший сопоставить практику эксплуатации политическими партиями Австрии в собственных целях настроений и профессионального опыта служащих государственных учреждений. Получение количественных данных, характеризующих указанный выше процесс, стало возможным благодаря использованию историко-статистического метода. Изучение законодательных норм, ужесточивших ответственность госслужащих за несоблюдение принципа «партийного нейтралитета» в своей профессиональной деятельности, базируется на историко-генетическом методе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Взбудораженная революцией 1918 г. политическая жизнь Австрии благодаря проявленной социал-демократией умеренности,

поглощению советского движения и жесткой позиции по отношению к радикальным экспериментам коммунистов медленно возвращалась в свое привычное парламентское русло¹. Экономический хаос послевоенного времени, который неизбежно влек за собой утрату государственными служащими прежнего социального статуса и общественного престижа, способствовал выходу их на арену политической борьбы [2, с. 266]. Ее эпицентром в 1920-е гг., безусловно, являлась бывшая имперская столица Вена, которая, отделившись в начале 1922 г. от Нижней Австрии, получила статус самостоятельной федеральной земли. По количеству проживавших здесь служащих и чиновников она значительно превосходила другие австрийские провинции. Многолетнее правление СДПА, открывшее в 1919 г. эру «Красной Вены», ознаменовалось крупными социальными реформами в интересах трудящихся. Изменения в налоговом законодательстве позволили существенно улучшить их жилищные условия, медицинское обслуживание, расширить социальное законодательство и охватить системой просветительских и спортивных обществ [4; 5].

Важная роль отводилась реформированию системы школьного образования в антиклерикальном духе. Его инициатором стал госсекретарь просвещения О. Глётель (позднее занимал пост президента Венского школьного совета) вместе с преданной ему командой экспертов. 10 апреля 1919 г. вступил в силу его исторический указ, который освобождал обучающихся от обязанности участия в религиозных занятиях с системой выставления оценок и отменял обязательный учительский надзор во время их проведения. Тем самым закладывалась антиклерикальная основа политики Социал-демократической партии Австрии (СДПА) австрийской соци-

¹ Hautmann H. Österreich 1918–1933. Von der Erringung zur Beseitigung der Demokratie // Schulheft. 2016. 41 Jg. Demokratie – kritische Reflexionen / Hg. E. Von Renner, M. Sertl, M. Rittberger, F. Bergmaier. S. 91. URL: <https://schulheft.at/wp-content/uploads/2019/03/schulheft-164.pdf> (abrufen: 12.03.2024).

ал-демократии в отношении пользовавшейся прежде покровительством государства католической церкви [6, S. 590-591].

Распад летом 1920 г. правящей коалиции Христианско-социальной партии (ХСП) и СДПА способствовал формированию «лагерного менталитета» и нарастанию политической поляризации, которая была обусловлена нестабильной социально-экономической ситуацией в стране. Ведущие политические партии, поведя острую борьбу за своего избирателя, стремились поставить себе на службу организаторские и управленческие навыки австрийского учительства, особенно в провинции [7, S. 543]. Оно вместе с чиновниками и служащими становилось своеобразным «приводным ремнем» между партийными программами и обществом. В австрийском парламенте в конце 1920-х гг. открыто признавался факт растущей политизации учительства, постепенно превращавшегося, по мнению выступавших ораторов, в «партийных слуг»².

Не отставала и столица страны, где один из ведущих деятелей СДПА Р. Данненберг, анализируя итоги выборов 1923 г. в венский муниципалитет, пришел к выводу, что одержанной победе партия была обязана в первую очередь позиции государственных и частных служащих, отказавшихся в массовом порядке от поддержки правительственных сил [7, S. 390]. Привлечение в ее ряды широких слоев служащих и учительства служило поставленной в 1924 г. О. Бауэром цели расширения социальной базы социал-демократического движения. Мнение же противников СДПА гласило, что несбыточными посулами новых прав учительству партия стремилась использовать его для осуществления своей «культурной» программы в массах [8, p. 194-195].

Анализ средних процентных данных, проливающих свет на профессиональный состав представительства СДПА в Венском

общинном Совете по итогам муниципальных выборов 1919, 1923 и 1932 гг.³, а также в парламентской фракции за 1919, 1923 и 1930 гг., дает следующую картину: лица, которые были категоризированы как «чиновники в целом», составляли среди муниципальных депутатов Вены – 22,2 %, а служащие – 36,9 %; доля чиновников среди парламентариев достигала 19 %, а служащих – 28 % (Подсчитано по: [7, S. 421 Berufstruktur der sozialdemokratischen Parlamentssfraktion 1918–1930 in Prozenten; [7, S. 422] Berufstruktur der sozialdemokratischen Gemeinderatsfraktion in Wien 1919–1932 in Prozenten). Полученный результат свидетельствует о серьезном изменении социального облика СДПА за счет увеличения в ней доли управленческих кадров.

Главная проблема заключалась в том, что в глазах соперничавших политических сил (не считая априори антипарламентски настроенного Хеймвера), парламентская демократия не являлась абсолютной ценностью: республика служила для СДПА трамплином для завоевания политической власти и перехода к социализму [8, p. 196, 253-260]; ХСП, обвинявшая своих оппонентов в стремлении к установлению диктатуры с помощью военизированного крыла СДПА-Шуцбунда, не только теоретически допускала временное ограничение парламентаризма на пути к созданию «истинного государства» [7, S. 277-288] (идеал которого во многом совпадал с развивавшимися О. Шпанном в русле течения «консервативной революции» антимодернистскими, корпоративными идеями [9, S. 84-85]), но и устами своего влиятельного лидера И. Зейпеля выражала сожаление по поводу того, что после провала путча «Штирийского Хеймвера» в 1931 г. не удалось свернуть с парламентского пути «вправо», в направлении «сословно-корпоративной» модели организации общества [8, p. 296; 10, S. 265]; хотя Пангерманская пар-

² Das Budget. Verlauf der Spezialdebatte // Neues Wiener Tagblatt (Tages-Ausgabe). 23.01.1929. S. 4. URL: <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=nwg&datum=19290123&seite=3&zoom=33> (abrufen: 16.02.2024).

³ Данные статистики, относящиеся к парламентским выборам 1930 и муниципальным 1932 г., являются сопоставимыми с учетом того, что тогда состоялись последние выборы в парламент и в Венский городской Совет.

тия (ПГ), не расставшаяся с надеждами на аншлюс, признавала в своей Зальцбургской программе 1920 г. легитимность установившегося в Австрии республиканского строя, она продолжала видеть в парламентском устройстве мнимую по своей сущности демократию, подменявшую результаты «истинно народного волеизъявления» искусственно сконструированной правовой химерой. Отсюда вытекало требование пангерманцев о расширении участия народа в принятии важных политических решений с помощью процедуры плебисцита [11, S. 18]; идейный багаж нацистской партии в Австрии, стоявшей на платформе создания расового по своей природе «народного сообщества», характеризовал порицание парламентской демократии как «политического воплощения еврейского духа» [12, S. 602].

Разгоравшийся внутри страны во второй половине 1920-х гг. острый внутривнутриполитический конфликт, напоминавший по всем признакам «скрытую гражданскую войну», проецировался на отношения внутри ведущих социально-профессиональных групп, в том числе учительства. Так, депутаты от ХСП в Венском общинном Совете, поглощенные задачей «выноса революционной золы», как это в свое время лапидарно сформулировал И. Зейпель, не скрывали своей радости на заседании 19 декабря 1933 г. во время обсуждения городского бюджета на 1934 г. по поводу того, что СДПА не удалось увлечь большинство учительства на «социал-демократическую дорогу», открыто ставя ей в вину злоупотребление властью в интересах продекларированного ею антиклерикализма:

«...Учительство должно было за это (политику СДПА. – В. М.) тяжело заплатить. Сотни христианских учителей год за годом переводились из одного городского округа в другой просто из-за того, что они отважились прочитать с детьми в школе молитву и отвести их для участия в религиозных занятиях в церковь. Чтобы иметь полную свободу распоряжения учителями, у них отняли старейшее и существенное право, право обязательного трудоустройства в конкретной

школе. Это и другие важнейшие учительские права пали благодаря закону 1923 г. об учительской службе, к принятию которого учительство было принуждено угрозами и что, в противном случае, молодые учителя будут уволены...»⁴.

Вопрос о «социал-демократическом за- силе» в кадровом составе директоров и учителей венских школ, благодаря которому стало возможным процветание чешского школьного образования (чехи являлись одной из этнических групп Вены. – В. М.), пыталась эксплуатировать в своих партийных интересах увеличившая весной 1932 г. свое представительство по итогам выборов в Венский общинный Совет нацистская партия в Австрии. Ее представители открыто обвиняли бургомистра Вены К. Зейца и О. Глётеля в политическом протекционизме: согласно приводившейся ими статистике в столице из получивших в период 1927–1931 гг. назначение на пост директора школы из 315 человек 278 принадлежали к СДПА, 32 – к ХСП, и только пять человек являлись по своим политическим взглядам «фёлькишскими» учителями⁵.

Усиление авторитарных тенденций во внутренней политике, наблюдавшееся в конце 1920 – начале 1930-х гг. в общеевропейском масштабе, происходило по мере того, как в австрийском обществе разрушалась вера в способность парламентской демократии решить порожденные Великой депрессией экономические проблемы. Неудивительно, что прогрессирующим процессом политической дестабилизации в стране стремился воспользоваться превращенный правящими кругами после вспыхнувших в июле 1927 г. в Вене беспорядков в орудие устрашения рабочего класса Хеймвер, целью которого являлось преобразование республиканского

⁴ Gm. R. Schlössinger (Christlichsozial) // Rathauskorrespondenz. 1933. Nr. 371. December 19. URL: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/periodical/pageview/3623845> (abrufen: 28.02.2024).

⁵ Gm. R. Dr. Suchenwirth (Nat. soz.) // Rathauskorrespondenz. 1932. Nr. 317. November 23. URL: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/periodical/pageview/3622846> (abrufen: 28.02.2024).

строю в корпоративно-фашистском духе [8, р. 296]. Хеймвер щедро финансировался военным промышленником Ф. Манделом [13, S. 285], властями фашистской Италии и хорватской Венгрии [14, S. 163]. Авторитетный британский исследователь проблемы фашизма Ф. Карстен считал главным уязвимым местом Хеймвера отсутствие позитивной идеологии, так как его политическая программа, построенная на отрицании значения парламента, партий и зоологической враждебности к марксизму, не давала четкого представления о будущем государственном устройстве [15, S. 156].

Внесенные осенью 1929 г. изменения в конституцию, которые предусматривали усиление президентских полномочий, смогли удовлетворить аппетиты стоявших за ним крупных австрийских промышленников, итальянского диктатора Б. Муссолини и правящих кругов Венгрии только наполовину. Принесенная 18 мая 1930 г. Хеймвером «Корнойбургская клятва», внутренней подоплекой которой являлись притязания Р. Штейдле на унификацию данного политического движения в Нижней Австрии, требовала ликвидации изжившей себя парламентской демократии и введения вместо нее «словного самоуправления» [16, S. 98]. Однако открыто выражаемое презрение к парламенту не помешало созданию коалиционного с ХСП «Отечественного блока», включившемуся в борьбу за голоса избирателей, и непродолжительному пребыванию в составе правительства его представителя князя Э.Р. Штаремберга (в качестве вице-канцлера и министра внутренних дел). Предпринятая же князем попытка создать предвыборную коалицию с нацистской партией в Австрии не удалась из-за непомерных амбиций ее руководства [17, S. 243]. Суть отстаивавшейся кабинетом И. Шобера в отношении Хеймвера тактики, заклеянной последним впоследствии как «двойная игра», сводилась к следующему: пробужденный событиями лета 1927 г. в Вене (когда возникла острая необходимость защиты буржуазного порядка от социалистической революции) к политиче-

ской жизни монстр выполнил свою миссию; теперь он должен быть приручен, чтобы благополучно сойти с политической сцены [17, S. 232, 237].

Осенью 1930 г. общество было взбуждено откровениями «вечного путчиста» майора В. Пабста, высланного в июне того же года правительством И. Шобера в Германию и вернувшегося при содействии ставшим бундесканцлером К. Вогойна. В своем первоначально запрещенном цензурой интервью «*Arbeiterzeitung*» (8 октября 1930 г.) бывший начальник штаба тирольского Хеймвера, запятнавший себя во время революции в Германии организацией убийства К. Либкнехта и Р. Люксембург, В. Пабст обрисовал политическое будущее Тироля и Форарльберга как «хеймверовского» государства, которое покончит с ненавистной партийной системой и будет управляться наделенным диктаторскими полномочиями правительством [18, S. 318].

Вместе с тем нескрываемое преклонение тирольского Хеймвера перед итальянским фашизмом не соответствовало к концу 1930 г. общему настрою местного населения на создание пусть и сильного государства, но поддерживающегося все же от полного перенятия политической системы фашистской Италии, угнетавшей соплеменников в Южном Тироле [15, S. 169-170]. В Форарльберге, добившемся осенью 1918 г. административного отделения от Тироля, не собирались приносить в жертву обретенные свободы пресловутому «народному государству». Губернатор О. Эндер, отказавшись следовать принципам «Корнойбургской клятвы», сделал все возможное, чтобы не допустить участия в парламентских выборах 1930 г. так называемого «Отечественного блока», являвшегося «троянским конем» Хеймвера, и включения тем самым местного «Хайматдинста» в общеавстрийское хеймверовское движение. Он подверг также острой критике открыто выражавшееся вождем тирольского Хеймвера Р. Штейдле восхищение политикой Б. Муссолини и проявление фашистских тенденций в руководимой им организации [4, S. 1029].

Это в свою очередь актуализировало проблему лояльности представителей государственного аппарата в целом (судей, чиновников, служащих и учителей), на который правительство могло бы положиться в трудную минуту. Это в полной мере относилось и к вооруженным силам, где военному министру К. Вогойну удалось к началу 1930-х гг. полностью избавиться от сторонников СДПА, превратив армию с помощью широко практиковавшейся в ней «борьбы с безбожием» в надежный инструмент ХСП. Благодаря строгой дисциплине в самом военном ведомстве, К. Вогойн мог победно отрапортовать, что в отличие от воздерживавшихся в своей основной массе от участия в религиозных процессиях чиновников других министерств его подчиненные не отваживались игнорировать подобные шествия [18, S. 301, 302, 306]. Не менее важным для продолжения карьеры К. Вогойна в правительстве теперь уже в качестве бундесканцлера было то обстоятельство, что регламентировавший, начиная с 1927 г., поступление отставных военных на госслужбу циркуляр предусматривал обязательное представление претендентами письменных рекомендаций военного министерства. Практика их выдачи позволяла К. Вогойну, с одной стороны, предотвратить трудоустройство сторонников СДПА, а с другой – заручиться поддержкой потенциальных избирателей ХСП, искренне выражавших ему благодарность за содействие [18, S. 301]. За вызвавшими весной 1930 г. упорное сопротивление СДПА планами правительства И. Шобера назначить на должность генерального директора государственных железных дорог прекрасно зарекомендовавшим себя осенью 1928 г. при подавлении стачки рабочих и служащих трамвайного предприятия в Граце вице-бургомистра Г. Штраффелу стояло нескрываемое властями желание исключить в будущем способную парализовать транспортное сообщение всеобщую забастовку железнодорожников [18, S. 307].

Сползание к авторитарным методам государственного управления началось в Австрии с попыток правительства О. Эндера (вы-

ступившим с безуспешной в итоге инициативой создания таможенного союза между Австрией и Германией) добиться весной 1931 г. в связи с крахом крупнейшего банка «Кредитанштальт» предоставления ему чрезвычайных полномочий в экономической области. Программа намеченных им реформ, исходившая из необходимости сбалансирования бюджета, предусматривала среди прочего значительное сокращение расходов на содержание управленческого аппарата. Однако летом 1931 г. коалиционное по своему составу правительство, включавшее представителей Ландбунда и ПГ, не сумело достичь компромисса и ушло в отставку. Уполномоченному федеральным президентом В. Микласом сформировать новый кабинет О. Эндеру, ссылавшемуся на практику издания чрезвычайных декретов рейхспрезидентом П. Гинденбургом в Германии, не удалось во время предварительных консультаций с О. Бауэром и Р. Данненбергом заручиться согласием СДПА, настаивавшей на определении четких сроков действия подобных распоряжений, которые не должны были привести к демонтажу социальных завоеваний трудящихся [19, S. 429].

Сформированное уроженцем Нижней Австрии К. Бурешем правительство проигнорировало организованный лидером «Штирийского Хеймвера» В. Пфриммером сбор подписей населения за привлечение руководства рухнувшего в мае 1931 г. «Кредитанштальт» к уголовной ответственности, возврат в казну выплаченных банковским служащим высоких окладов и введение имущественной ответственности депутатов парламента, на рассмотрении которых находился новый проект закона о крупнейшем банке страны [20, S. 46]. Раздутые, по мнению В. Пфриммера, штаты государственных учреждений следовало привести в «здоровое» состояние, которое ассоциировалось со временами существования Габсбургской монархии. Переход к воинственной риторике, направленной против «коррумпированных» чиновников, спекулянтов-евреев и глав правительств держав-победительниц, в которых

аккумулировался образ врага, облегался весьма скромным представительством управленцев в составе именно «Штирийского Хеймвера» в отличие от его аналогов в других федеральных землях. Удобной мишенью для атак на чиновничество во время мирового экономического кризиса делал также его особый по сравнению с представителями рабочего класса правовой статус с точки зрения защиты от увольнения. Очевидно, что популистская программа В. Пфримера, видевшая решение экономических проблем в создании «народного государства», основанного на безусловной вере в государственную мудрость его руководства, восходила к «сословной теории» О. Шпанна [21, S. 126-127].

Осенью 1931 г. последовали первые политически мотивированные чистки чиновников и учителей, скомпрометировавшими себя участием в не достигшим своей цели опереточном «марше на Вену» [20, S. 46-47]. Указом бундесканцлера К. Буреша от 2 декабря 1931 г. всем госслужащим предписывалось строго воздерживаться от участия в какой-либо политической деятельности, которая могла заставить усомниться в неангажированном выполнении ими своего служебного долга. Запрет действовал также в отношении публичной демонстрации на службе и за ее пределами символики политических партий и движений. Решение правительства вызвало пока еще открыто высказывавшуюся критику в целом лояльно настроенных по отношению к нему представителей государственного аппарата, не скрывавшими своего возмущения отсутствием в упомянутом документе четких критериев недопустимых действий политического характера, что позволяло властям по своему усмотрению манипулировать ими, добиваясь от госслужащих покладистого поведения угрозами наложения служебных взысканий и увольнения [22, S. 6].

Усилившееся в начале 1932 г. политическое давление нацистской партии на ПГ с требованием проведения более интенсивного «немецкого курса» во внешней политике привело к разрыву коалиции, на месте кото-

рой было образовано однопартийное правительство ХСП, не располагавшее большинством в парламенте. Страна стремительно погружалась в пучину экономического хаоса, а оставшимися без работы людьми (423 тыс. человек) постепенно овладевало чувство полной безнадежности. Особенно тяжело приходилось госслужащим и учителям в провинции. Земельное правительство Штирии во главе с А. Ринтеленом вынуждено было сократить на 20 % должностные оклады местным госслужащим и учителям [23, S. 249; 24].

ВЫВОДЫ

Взявшим в 1918 г. власть в свои руки австрийским социал-демократам удалось предотвратить углубление революционных преобразований. На этой предпосылке покоилось сотрудничество в рамках правительственной коалиции представителей СДПА и ХСП. Его прекращение в 1920 г. привело к поляризации политических сил и возобладанию «лагерного» мышления. В межпартийной борьбе соперники стремились укрепить свое влияние в чиновничьем аппарате, среди служащих и учителей, полагая, что их управленческий и педагогический опыт может быть востребован в целях политической мобилизации населения. В условиях обозначившего поворота к реакции (исходным рубежом служит разгон рабочей демонстрации в Вене 15 июля 1927 г.) и усиления политической нестабильности вследствие мирового экономического кризиса 1929–1933 гг. австрийское правительство, отстаивая интересы крупной буржуазии и опасаясь угрозы насильственной смены власти как слева, так и справа (Хеймвер), взяло курс на укрепление вертикали исполнительной власти. Об этом, в частности, свидетельствовали внесенные в 1929 г. изменения в конституцию. Однако этого оказалось недостаточно, чтобы предотвратить предпринятую в 1931 г. «Штирийским Хеймвером» попытку государственного переворота, питательной средой для которого служило серьезно подорванное последст-

виями кризиса материальное положение населения. Необходимо было в этой связи заручиться поддержкой служащих госучреждений, добившись от них добровольного отказа от использования ими своего служебного положения в интересах оппозиционных политических партий и движений. Так, в военном министерстве благодаря широкому прибеганию его руководства к «административному ресурсу» удалось добиться удаления из него сторонников СДПА и обеспечить

преимущество при трудоустройстве членам ХСП. Вместе с тем ужесточение законодательства, имевшего своей целью ограждение служащих госучреждений от какого-либо влияния со стороны политических партий и движений, было с неодобрением встречено основной их массой, справедливо полагавшей, что правительство, не разъясняя подробно критерии нежелательной политической деятельности, стремилось таким путем добиться от них лояльности.

References

1. Rebhan H. (2024). *Demokratie ohne Demokraten? Die Demokratieverständnisse in den politischen Parteien der Ersten Republik Österreich 1918–1933/34. Mit einem Vorwort von Oliver Rathkolb*. Leiden, V&R unipress / Vienna University Press, 620 S. (In German)
2. Миронов В.В. К вопросу о социально-экономическом положении госслужащих Австро-Венгерской империи в республиканской Австрии // Роль империй нового времени в истории и судьбах народов Кавказа (к 250-летию Кючук-Кайнарджийского мирного договора): материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь, 2024. С. 259-266. <https://elibrary.ru/odbegi>
Mironov V.V. (2024). On the issue of the socio-economic situation of civil servants of the Austro-Hungarian Empire in Republican Austria. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rol' imperii novogo vremeni v istorii i sud'bach narodov Kavkaza (k 250-letiyu Kyuchuk-Kainardzhiiskogo mirnogo dogovora)» = Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "The Role of Modern Empires in the History and Destinies of the Peoples of the Caucasus (on the 250th Anniversary of the Kuchuk-Kainardzhi Peace Treaty)"*. Stavropol, pp. 259-266. (In Russ.) <https://elibrary.ru/odbegi>
3. von Becker P., Garstenauer T., Helfert V., Megner K., Stockinger T., Steiner G (Hrsg.) (2020). *Hofratsdämmerung? Verwaltung und ihr Personal in den Nachfolgestaaten der Habsburgermonarchie 1918 bis 1920*. Wien, Böhlau Verlag, 1. Auflage, 234 S. (In German)
4. Wanner G. (1983). Vorarlberg. In: von Weinzierl E. und Skalnik K. (Hsg.) *Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten*. Bd 1. Graz, Wien, Köln, Verlag Styria, S. 1011-1042. (In German)
5. Langewische D. (1980). *Zur Freizeit des Arbeiters. Bildungsbestrebungen und Freizeitgestaltung österreichischer Arbeiter im Kaiserreich und in der Ersten Republik*. Stuttgart, Klett-Gota, 437 S. (In German)
6. Olechowsky R. (1983). Schulpolitik. In: von Weinzierl E. und Skalnik K. (Hsg.) *Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten Republik*. Bd 2. Graz, Wien, Köln, Verlag Styria, S. 589-605. (In German)
7. Kriechbaumer R. (2001). *Die grossen Erzählungen der Politik. Politische Kultur und Parteien in Österreich von der Jahrhundertswende bis 1945*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, 819 S. (In German)
8. Czerwińska-Schupp E. (2017). *Otto Bauer (1881–1938). Thinker and Politician*. Leiden, Boston, Brill, 443 p. <https://doi.org/10.1163/9789004325838>
9. Kustatscher E. (2016). „Berufsstand“ oder „Stand“? Ein politischer Schlüsselbegriff im Österreich der Zwischenkriegszeit. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, 676 S. (In German) https://doi.org/10.26530/oapen_614163
10. Staudinger A. Christlichsoziale Partei. In: von Weinzierl E. und Skalnik K. (Hsg.) *Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten Republik*. Bd. 2. Graz, Wien, Köln, Verlag Styria, S. 249-276. (In German)
11. Vogel B. (2004). *Die „Blauen“ der Zwischenkriegszeit. Die Grossdeutsche Volkspartei in Vorarlberg*. Regensburg, Roderer Verlag, 346 S. (In German)
12. Wladyka M. (2005). *Hitlers Vätersgeneration. Die Ursprünge des Nationalsozialismus in der k.u.k. Monarchie*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, 675 S. (In German)

13. Bojankin T. (2023). Das Netzwerk des Mandl-Konzerns. Unterwanderung und Destabilisierung demokratischer Staaten durch einen Rüstungskonzern. *Antisemitische und rechte Netzwerke in der Zwischenkriegszeit. Zur Bedeutung informeller Machtstrukturen für die politische Radikalisierung in Österreich*. Wien, Verlag Karl-Renner-Institut, S. 279-285. (In German)
14. Kondert R. (1975). Schober und Heimwehr. Der Niedergang des Austrofaschismus 1929–1930. *Zeitschichte*, Heft 3, S. 163-175. (In German)
15. Carsten Francis L. (1978). *Faschismus in Österreich. Von Schönerer zu Hitler*. München, Wilhelm Fink Verlag, 377 S. (In German)
16. Höbelt L. (2020). Italien als Vorbild für Österreich? „Berufsständische Ordnung“ und „Corporativismo“. In: von Di Michele A., Gottsmann A., Monzali L., Ruzicic-Kessler K. (Hrsg.) *Die schwierige Versöhnung. Italien, Österreich und Südtirol im 20. Jahrhundert*. Wien, Köln, Bozen-Bolzano University Press, S. 83-105. (In German) <https://doi.org/10.13124/9788860461735>
17. Höbelt L. (2015). Starhemberg und Schober. In: *Festschrift für Georg Heilingsetzer zum 70. Geburtstag*. Linz, Gesellschaft für Landeskunde und Denkmalpflege Oberösterreich, S. 231-248. (In German)
18. Staudinger A. (1970). Bemühungen Carl Vaugoins um Suprematie der Christlichsozialen Partei in Österreich (1930–33). *Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs*, vol. 23, pp. 301-334. (In German)
19. (2006). Der 6. Parteitag der Christlichsozialen Partei vom 5. bis 7. Mai 1933 im Festsaal von St. Peter in Salzburg. In: von Kriechbaumer R. (Hg.) *„Dieses Österreich retten...“ Die Protokolle der Parteitage der christlichsozialen Partei in der Ersten Republik*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, S. 425-463. (In German)
20. Brandtner M. (2011). *Diskursverweigerung und Gewalt. Dimensionen der Radikalisierung des politischen Klimas in der obersteirischen Industrieregion 1927–1934*. Innsbruck, Wien, Bozen, StudienVerlag, 322 S. (In German) https://doi.org/10.26530/oapen_437193
21. Fraydenegg-Monzello A. (2015). *Volksstaat und Ständeordnung: Die Wirtschaftspolitik der steirischen Heimwehren. 1927–1933*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, 256 S. (In German)
22. Sedlak E.M. (2006). Politische Sanktionen im öffentlichen Dienst in der Ära des österreichischen „Ständestaates“. *Zeitgeschichte*, 33. Jahrgang, Heft 1, S. 3-24. (In German)
23. Fraydenegg-Monzello A. (2024). *Landesfürst und Hochverräter: Anton Rintelen. Eine österreichische Karriere*. Wien, Böhlau-Verlag, 408 S. (In German)
24. von Csendes P., Oppl F. (Hrsg.) (2006). *Wien. Geschichte einer Stadt. Bd. 3. Von 1790 bis zur Gegenwart*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, 900 S. (In German)

Информация об авторе

Миронов Владимир Валерьевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

SPIN-код: 2220-0965

РИНЦ AuthorID: 796224

ResearcherID: ITT-4271-2023

Scopus Author ID: 57200071166

<https://orcid.org/0000-0002-7974-0022>

mironov.vladimir@hotmail.com

Поступила в редакцию 14.08.2025

Одобрена после рецензирования 06.11.2025

Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Vladimir V. Mironov, Dr. Sci. (History), Associate Professor, Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

SPIN-код: 2220-0965

RSCI AuthorID: 796224

ResearcherID: ITT-4271-2023

Scopus Author ID: 57200071166

<https://orcid.org/0000-0002-7974-0022>

mironov.vladimir@hotmail.com

Received 14.08.2025

Approved 06.11.2025

Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(100)«1939/45», 94(71)«1931/...»
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1504-1515>



Специфика организации научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в Канаде во время Второй мировой войны

Антон Николаевич Учаев , Наталия Александровна Учаева 
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А.»
410054, Российская Федерация, г. Саратов, ул. Политехническая, 77
*Адрес для переписки: uchaevan@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Актуальность избранной темы обусловлена с научной и, в определенной мере, с практической стороны. Несмотря на некоторое количество отечественных исследований, посвященных Канаде в годы Второй мировой войны, работ в отношении научной сферы североамериканского доминиона до сих пор не было. Но более важным аспектом является тот факт, что изучение организации взаимодействия канадской науки, бизнеса и государства во время мирового конфликта может быть полезно в текущей ситуации для современной России. Конечно, Канада 40-х гг. прошлого века и Российская Федерация 2025 г. являются очень разными странами. Но изучение опыта Канады, ее ошибок и успехов в организации военного производства и исследований в стратегических сферах могут помочь избежать аналогичных ошибок или же грамотно масштабировать успешные модели для наших условий. Аргументом в пользу этой концепции является то, что в Канаде стояла задача организации военных производств в условиях рыночной экономики, в ряде случаев «с нуля». В современной России так же есть схожая ситуация – существование рынка и последствия 90-х гг. прошлого века позволяют проводить некоторые параллели.

Материалы и методы. Данное исследование опирается на группу официальных канадских материалов, посвященных работе различных подразделений Национального исследовательского совета (далее – НИС) Канады, а также на ряд исследований, посвященных проблемам канадской военной экономики, а также работы, посвященные участию Канады во Второй мировой войне. Методологическая база исследования основана на ряде специальных исторических методов исследования: историко-системном, историко-генетическом и историко-сравнительном.

Результаты исследования. Война кардинально изменила НИС, превратив его из небольшого научного совета в центральный орган по мобилизации науки и промышленности Канады. Его структура стала сложной и разветвленной. Структура НИС в 1939–1945 гг. представляла собой гибкую и мощную сеть, центральным узлом которой был сам Совет, координировавший усилия науки, армии и промышленности через систему комитетов, собственных лабораторий и подконтрольных корпораций. Это была не жесткая вертикаль, а скорее «хаб-и-спицы», где НИС выступал в роли координационного центра. В «долгосрочных» проектах использование ассоциированных комитетов позволяло сочетать плюсы трех эле-

ментов: креативность от науки, ресурсы и возможности государства, оперативность принятия решений в сочетании с прагматичностью от бизнес-структур.

Выводы. Система, созданная Национальным исследовательским советом Канады, оказалась достаточно эффективной для решения проблем «на длинной дистанции» и только в сочетании «наука – государство – бизнес». НИС создал крупную национальную инновационную сеть. Эта децентрализованная, но прекрасно скоординированная структура позволила Канаде, стране с относительно небольшим населением, сделать серьезный вклад в научное и промышленное обеспечение победы союзников.

Ключевые слова: Вторая мировая война, Канада, НИОКР, Национальный исследовательский совет, ассоциированные комитеты, военная экономика

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. А.Н. Учаев 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 авторы не заявляли.

Для цитирования: Учаев А.Н., Учаева Н.А. Специфика организации научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в Канаде во время Второй мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1504-1515. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1504-1515>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1504-1515>

The organization's specifics of research and development activities in Canada during World War II

Anton N. Uchaev , Natalia A. Uchaeva 

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77 Politechnicheskaya St., Saratov, 410054, Russian Federation

*Corresponding author: uchaevan@gmail.com

Abstract

Importance. The relevance of the chosen topic is justified from both a scientific and, to a certain extent, a practical perspective. Despite a number of domestic studies dedicated to Canada during World War II, there have been no works concerning the scientific sphere of this North American dominion. However, a more important aspect is the fact that studying the organization of interaction between Canadian science, business, and the state during the global conflict could be useful in the current situation for modern Russia. Of course, Canada of the 1940s and the Russian Federation of 2025 are very different countries. But studying Canada's experience, its mistakes and successes in organizing military production and research in strategic areas could help to avoid similar mistakes or to competently scale successful models for our conditions. An argument in favor of this concept is that Canada faced the task of organizing military production within a market economy, in some cases "from scratch". A similar situation exists in modern Russia – the existence of a market and the consequences of the 1990s allow for some parallels to be drawn.

Materials and Methods. This research relies on a body of official Canadian materials related to the work of various divisions of the National Research Council (hereinafter – NRC) of Canada, as

well as a number of studies on the Canadian war economy and works dedicated to Canada's participation in World War II. The methodological basis of the study is founded on a number of specialized historical research methods: the historical-systemic, historical-genetic, and historical-comparative methods.

Results and Discussion. The war fundamentally changed the NRC, transforming it from a small scientific council into a central body for mobilizing Canadian science and industry. Its structure became complex and branched. The structure of the NRC from 1939–1945 was a flexible and powerful network, with the Council itself as its central node, coordinating the efforts of science, the military, and industry through a system of committees, its own laboratories, and controlled corporations. It was not a rigid vertical but rather a “hub-and-spokes” model, where the NRC acted as the coordination center. In “long-term” projects, the use of associate committees allowed for combining the advantages of three elements: creativity from science, resources and capabilities from the state, and swift decision-making combined with pragmatism from business structures.

Conclusions. The system created by the National Research Council of Canada proved to be quite effective for solving problems “in the long run” and only through the combination of “science – state – business”. The NRC created a large national innovation network. This decentralized, yet excellently coordinated structure allowed Canada, a country with a relatively small population, to make a significant contribution to the scientific and industrial support for the Allied victory.

Keywords: World War II, Canada, Research & Development, National Research Council, associate committees, war economy

Funding. The study had no external funding.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

Conflict of Interests. A.N. Uchaev is a member of the Editorial Board of the journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, but has nothing to do with the decision to publish this article. The article has passed the review procedure accepted in the journal. The authors did not declare any other conflicts of interests.

For citation: Uchaev, A.N., & Uchaeva, N.A. (2025). The organization's specifics of research and development activities in Canada during the Second World War. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1504-1515. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1504-1515>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Актуальность избранной темы обусловлена с научной и, в определенной мере, с практической стороны. Несмотря на некоторое количество отечественных исследований, посвященных Канаде в годы Второй мировой войны [1–4], работ в отношении научной сферы североамериканского доминиона до сих пор не было. Но более важным аспектом является тот факт, что изучение организации взаимодействия канадской науки, бизнеса и государства во время мирового конфликта может быть полезно в текущей ситуации для современной России. Конечно, Канада 40-х гг. прошлого века и Российская Федерация 2025 г. являются очень разными странами. Но изучение опыта Канады, ее ошибок и успехов в

организации военного производства и исследований в стратегических сферах могут помочь избежать аналогичных ошибок или же грамотно масштабировать успешные модели для наших условий. Аргументом в пользу этой концепции является то, что в Канаде стояла задача организации военных производств в условиях рыночной экономики, в ряде случаев «с нуля». В современной России так же есть схожая ситуация – существование рынка и последствия 90-х гг. прошлого века позволяют проводить некоторые параллели.

После того, как Канада вступила во Вторую мировую войну 10 сентября 1939 г., перед либеральным правительством М. Кинга встал целый ряд сложных задач. Одной из них была организация военного производ-

ва. С учетом того, что североамериканский доминион на тот момент являлся в основном поставщиком сырья и продовольствия, задача по созданию военно-промышленного комплекса, по сути, «с нуля» выглядела, как минимум, нетривиальной и требовала решения целого ряда как экономических, так и структурно-организационных задач. Таких, как налаживание связей между наукой, военными и бизнесом. То есть, говоря бюрократическим языком, организации научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (далее – НИОКР).

Ассоциированные комитеты (Associate Committees) были уникальным канадским механизмом научной кооперации, созданным Национальным исследовательским советом (далее – НИС) еще в начале его истории. Их главная цель заключалась в объединении ведущих экспертов из различных областей для определения национальных научных приоритетов, выявления пробелов в знаниях и координации исследовательских программ. Ключевым принципом работы было добровольное и безвозмездное участие сотен ученых, что стало краеугольным камнем успеха этой модели.

С началом Второй мировой войны деятельность комитетов была немедленно пересмотрена. Мирные проекты были заморожены, чтобы высвободить ресурсы для военных нужд, Долгосрочные исследования (например, селекция растений), остановка которых привела бы к потере многолетних данных, были продолжены, но в урезанном виде. Большинство комитетов успешно переориентировали свою деятельность на решение военных задач.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Данное исследование опирается на группу официальных канадских материалов, посвященных работе различных подразделений Национального исследовательского совета (далее – НИС) Канады¹, а также на ряд оте-

чественных и зарубежных исследований, посвященных проблемам канадской военной экономики [5; 6], а также на работы, посвященные внешней политике Канады и ее участию во Второй мировой войне [7; 8].

Методологическая база основана на ряде специальных исторических методов исследования. Историко-системный метод применялся для анализа функционирования ряда канадских структур и институтов в качестве системы, направленной на развитие стратегических направлений научных исследований. Применение историко-генетического метода позволило рассмотреть процесс формирования и развития системы НИОКР в Канаде в контексте Второй мировой войны. Кроме этого использовался историко-сравнительный метод, применяемый при анализе деятельности такой формы организации научных исследований, как ассоциированные комитеты.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Война кардинально изменила НИС, превратив его из небольшого научного совета в центральный орган по мобилизации науки и промышленности Канады. Его структура стала сложной и разветвленной.

НИС подчинялся Парламенту Канады через министра (часто через Министерство обороны или иного ключевого министра).

Генри Маршалл Тори (Dr. Henry Marshall Tory) был президентом НИС с 1928 г. и руководил его переходом на военные рельсы. Он сыграл ключевую роль в организации на-

cil of Canada, 1948. 125 p. URL: <https://doi.org/10.4224/21273374>; The war history of the Radio Branch. Ottawa: National Research Council of Canada, 1948. 207 p. URL: <https://doi.org/10.4224/21272535>; War history of Division of Biology. Ottawa: National Research Council of Canada, 1948. 150 p. URL: <https://doi.org/10.4224/21273375>; War history of Division of Chemistry. Ottawa: National Research Council of Canada, 1948. 156 p. URL: <https://doi.org/10.4224/21273376>; War history of Division of Mechanical Engineering. Ottawa: National Research Council of Canada, 1948. 224 p. URL: <https://doi.org/10.4224/21273377>; War history of Division of Physics. Ottawa: National Research Council of Canada, 1948. 165 p. URL: <https://doi.org/10.4224/21273378>

учных усилий. Вице-президентом был Чарльз Дж. Маккензи (Dr. C.J. Mackenzie) – стал исполняющим обязанности президента после ухода Тори в 1942 г. и де-факто руководил НИС на протяжении большей части войны. Был архитектором многих военных научных программ.

Структуру можно разделить на несколько ключевых компонентов – уровней:

- ассоциированные комитеты (Associate Committees) – «Мозговые центры». Это была основа военно-научной деятельности НИС. Комитеты создавались под конкретные военные нужды и объединяли ученых, военных и промышленников. Они координировали исследования, ставили задачи и оценивали результаты;

- исследовательские лаборатории и подразделения НИС. Для выполнения задач комитетов были созданы или значительно расширены специализированные лаборатории;

- вспомогательные государственные корпорации. НИС инициировал создание государственных компаний для быстрого развертывания производства;

- сотрудничество с университетами и промышленностью. НИС действовал как головная организация, которая заключала контракты и финансировала исследования в университетских лабораториях по всей Канаде. Это позволяло задействовать лучшие научные умы страны, не концентрируя их все в Оттаве.

Структура НИС в 1939–1945 гг. представляла собой гибкую и мощную сеть, центральным узлом которой был сам Совет, координировавший усилия науки, армии и промышленности через систему комитетов, собственных лабораторий и подконтрольных корпораций. Это была не жесткая вертикаль, а скорее «хаб-и-спицы», где НИС выступал в роли координационного центра.

Теперь рассмотрим в качестве примера функционирование некоторых ассоциированных комитетов во время войны.

Комитет по взрывчатым веществам (Associate Committee on Explosives) был офи-

циально создан в 1942 г. для централизации управления всеми исследованиями в области взрывчатых веществ и порохов в Канаде. Ему предшествовала работа Подкомитета по взрывчатым веществам при Консультативном комитете промышленных химиков, который курировал работы в университетах. Председателем комитета стал бригадный генерал Г.Б. Говард. Также в комитет вошли: д-р О. Маас (министерство обороны), Дж.Р. Дональд (министерство боеприпасов и снабжения), д-р Э.У.Р. Стэйси (НИС, дивизион «Химия») и полковник Ф.Е. Лич (министерство шахт и ресурсов). Секретарем был назначен д-р У.Л. Вебстер (НИС)².

В ходе своей работы комитет столкнулся с рядом проблем и сложностей. Во-первых, это был высокий уровень секретности разработок. Даже в отчете 1945 г. было указано, что детальные результаты не могут быть опубликованы. Вторая проблема заключалась в необходимости четко разграничить полномочия с Комитетом по испытательной лаборатории взрывчатых веществ, а также наладить взаимодействие с Комитетом по баллистике. Третьей проблемой можно назвать определение приоритетов работы комитета. Необходимо было отбирать из множества предложений ученых те проекты, которые имели реальные шансы на успех и практическое применение в сжатые сроки³.

В работе комитета можно выделить следующие ключевые моменты. На первом же заседании в 1942 г. была создана трехуровневая структура: Исследовательский подкомитет, который отбирал фундаментальные научные проблемы для университетов, Подкомитет по разработкам, курировавший опытно-промышленные работы. Третий уровень – Подкомитет по испытаниям, который был связующим звеном с полигоном НИС. В 1943 г. Исследовательский подкомитет и Подкомитет по разработкам были объединены в единый Подкомитет по исследованиям и разработкам (R&D). В 1943–1944 гг. для углуб-

² War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 10.

³ Ibid. P. 9.

ленной работы по узким направлениям были созданы специализированные группы: Подкомитет по порохам (позже стал Подкомитетом по порохам и внутренней баллистике), Подкомитет по полимерам, изучавший возможность создания «взрывчатых полимеров» для придания взрывчатым веществам нужных физических свойств (пластичности, стабильности), Подкомитет по пиротехнике, который исследовал осветительные, сигнальные и дымовые составы, а также была создана Группа по фундаментальным свойствам взрывчатых веществ⁴.

Одним из наиболее известных взрывчатых веществ, созданных при участии Канады во время Второй мировой, является RDX (научное название – циклотриметилентринитрамин). С ним связана довольно неприятная история. RDX являлось взрывчатым веществом «нового поколения», его мощность превышала мощность любого взрывчатого вещества, использовавшегося как странами «оси», так и союзниками Канады по антигитлеровской коалиции, в 20 раз. Сами кристаллы нового взрывчатого вещества были получены в Отделе Исследований Арсенала Вулвич в Лондоне. Именно поэтому новое вещество получило аббревиатуру RDX (Research Department – Отдел Исследований, X – explosive – взрывчатое вещество). В Канаде же, в университете МакГилла, группе химиков во главе с доктором Джеймсом Россом удалось в конце 1940 г. усовершенствовать процесс получения и сам конечный продукт [6, p. 105, 107]. Поэтому не совсем верно то утверждение некоторых отечественных историков, что RDX было создано именно в Канаде. Однако на совести союзников остается тот факт, что в период боев в Сталинграде они отказались поделиться секретом производства RDX с СССР [8, с. 353]. Стоит отметить, что в результате работ канадских химиков с RDX были созданы несколько других взрывчатых веществ, производных от RDX: HMX, DINA и NENO [6, p. 108-109; 7, p. 52].

⁴ War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 11-13.

Можно констатировать, что Комитет создал эффективную вертикаль от фундаментальной науки в университетах до опытно-промышленного производства, став центральным нервным узлом канадских исследований в области взрывчатых веществ.

Комитет по металлическому магнию (Associate Committee on Metallic Magnesium). Этот комитет был создан еще в сентябре 1937 г. по итогам двух конференций, проведенных под эгидой НИС. Осознавая стратегическую важность магния как легкого и прочного металла для авиационной и оборонной промышленности, Канада, обладая огромными запасами доломита, не производила магний вообще. Комитет был призван исправить эту ситуацию. В состав комитета вошли представители Министерства национальной обороны, Министерства шахт и ресурсов и Национального исследовательского совета⁵.

Главной проблемой, стоявшей перед комитетом, являлось то, что в Канаде не было ни производства магния, ни производства сырья для него (чистых солей магния). Начать нужно было «с нуля». Второй проблемой была необходимость выбора из нескольких известных в мире технологических процессов тот, который лучше всего подходил для канадских условий, сырья и имеющихся мощностей⁶. Ситуация обострилась с началом войны – потребность в магнии стала критической, поскольку правительство Кинга одним из своих приоритетов заявило развитие BBC Канады [3; 4].

С 1937 по 1939 г. Комитет инициировал обзор литературы и лабораторные исследования в Отделе химии НИС под руководством таких ученых, как д-р Г.И. Лайтфут. Изучались четыре метода: электролитический (как в США и Германии), карботермический (восстановление углем), восстановление карбидом кальция и силикотермический (восстановление ферросилицией)⁷.

⁵ Ibid. P. 66.

⁶ Ibid.

⁷ War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 66-67; War history of Division of Chemistry... P. 17-18.

После тщательного анализа предпочтение было отдано силикотермическому восстановлению обожженного доломита. Выбор был обусловлен несколькими факторами. В первую очередь, наличием доломита, в изобилии встречавшегося в Канаде. Вторым фактором стала дешевизна ферросилиция с высоким содержанием кремния. Также в пользу выбора этой технологии послужила ее меньшая энергозатратность, нежели при электролитическом методе получения магния⁸.

Используя канадский доломит и ферросилиций, лаборатория НИС добила выхода металла до 90 %, что доказало практическую осуществимость процесса. В лабораториях Отдела химии была построена и успешно работала экспериментальная установка, производившая около 10 фунтов металла в день. Это позволило досконально изучить все нюансы технологии. Разработанный НИС процесс привлек внимание частного бизнеса. На его основе была построена опытная установка, а затем, при поддержке государства, создана коронная корпорация (государственное предприятие) для промышленного производства магния. Позже выяснилось, что процесс, независимо разработанный в Канаде, был очень близок к процессу Пиджона, разработанному в Великобритании. Канадская разработка стала местной адаптацией и доказательством собственных научных возможностей. По этой же технологии позже были построены заводы в США⁹.

Комитет блестяще выполнил свою задачу. От полного отсутствия отрасли в 1937 г. Канада пришла к созданию собственного производства стратегического металла, основанного на местном сырье и собственных научных разработках. Это был триумф канадской прикладной науки и кооперации между государством и промышленностью.

Комитет по топливу (Associate Committee on Petroleum). Первое собрание группы, ставшей ядром комитета, состоялось 17 апреля 1940 г. в Торонто под председательством О. Маасса. Изначально назывался «Неф-

тяной комитет Консультативного совета промышленных и исследовательских химиков». Официально утвержден как Ассоциированный комитет НИС позже. Председателем комитета стал Р.К. Стратфорд (Imperial Oil Company). В состав новообразованной структуры вошли представители всех крупных нефтяных компаний (Shell, McColl-Fontenac, British American Oil), Вооруженных сил (Армия, ВВС, ВМС), Министерства боеприпасов и снабжения (включая Управление нефтяного контролера), а также лабораторий НИС (Двигательные испытания, Испытания бензина и масел)¹⁰.

Во время войны комитет столкнулся и решил четыре крупные проблемы. Первая из них касалась производства 100-октанового бензина. Требовалось резко увеличить производство высокооктанового топлива для боевой авиации, нехватка которого была «узким местом» всей воздушной войны. В 1940–1941 гг. Комитет провел серию исследований по размещению заводов по производству авиабензина и алкилата (высокооктанового компонента) в Калгари, Монреале и Сарнии. Были подготовлены оценки стоимости и производительности объектов, которые были направлены министру К.Д. Хау. В июле 1941 г. Комитет настоятельно рекомендовал Нефтяному контролеру закупить излишки алкилата в США. В ноябре 1941 г. от комитета была сформулирована официальная рекомендация министрам построить заводы в Монреале и Сарнии. В итоге заводы были построены в Калгари и Монреале. В рамках этой проблемы в 1944 г. возник кризис с нехваткой сырья для завода в Монреале, и Комитет занимался разработкой вариантов поставок из других регионов¹¹.

Вторая серьезная проблема, с которой пришлось разбираться комитету, заключалась в вопросе применения крекингового бензина для учебной авиации. Крекинговый бензин был нестабилен при хранении и не подходил для боевых самолетов, но его мож-

⁸ War history of Division of Chemistry... P. 19.

⁹ Ibid. P. 19-22.

¹⁰ War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 79-80.

¹¹ Ibid. P. 86.

но было использовать для учебных. Это позволило бы сэкономить стабильные базовые компоненты для 100-октанового топлива. Вопрос был далеко не праздным, поскольку Канада была «летней школой» для Британского содружества, реализуя проект “British Commonwealth Air Training Plan” [4, с. 231-232]. В 1942–1943 гг. по инициативе Комитета Двигательная испытательная лаборатория НИС провела полномасштабные испытания двигателей, а ВВС провели летные испытания на аэродроме Аплендс в Оттаве. Испытания подтвердили пригодность топлива. На основе этого Подкомитет по военным стандартам закупок разработал официальную спецификацию на 87-октановый бензин на основе крекинг-компонентов для Плана Содружества по подготовке летчиков. Это было крупной победой, сэкономившей тысячи тонн дефицитного топлива¹².

Третья проблема: образование шлама в авиационных двигателях Merlin. В 1941 г. ВВС столкнулись с загадочным образованием студнеобразного шлама в масле авиационных двигателей «Мерлин», что угрожало выходом их из строя. Проблема была передана техническим специалистам Imperial Oil Company, которые провели расследование, осмотрев 53 двигателя на ремонте. Они выяснили, что проблема была вызвана попаданием этиленгликоля из системы охлаждения в масло. Инженеры Imperial Oil разработали эффективный полевой метод обнаружения следов гликоля в масле, что позволяло быстро выявлять и устранять неисправность в частях¹³.

Еще одна задача, которую необходимо было решать комитету в годы войны, касалась низкотемпературных смазок и гидравлических жидкостей. Стандартные смазки загустевали и отказывали в условиях канадской зимы и на больших высотах, парализуя технику и вооружение. 2 июня 1943 г. был создан Подкомитет по низкотемпературным смазкам и гидравлическим жидкостям, кото-

рый организовал комплексную программу испытаний: полевые испытания на базах в Кэмп-Шайло, Капускасинге, Арвиде и Кэмп-Борден, лабораторные испытания в НИС и нефтяных компаниях. Также были созданы и применялись холодильные камеры для испытания оружия при –40 °F. В итоге были разработаны и внедрены спецификации на зимние оружейные смазки, гидравлические жидкости и антикоррозионные составы, которые надежно работали в экстремальном диапазоне температур¹⁴.

Комитет по нефти стал образцом эффективного государственно-частного партнерства. Он работал как «мозговой центр» и «ускоритель решений», оперативно связывая потребности армии с техническими возможностями промышленности и исследовательским потенциалом государства.

Комитет по промышленной радиологии (Associate Committee on Industrial Radiology). Создан в начале 1939 г. для решения острой проблемы качества литых деталей для авиации. С началом войны канадская промышленность начала массовый выпуск критически важных отливок из легких сплавов для самолетов, а позднее – стальных отливок для кораблей и танков. Дефекты литья (раковины, трещины) могли привести к катастрофам. В состав комитета вошли ведущие специалисты по рентгенографии, представители авиационной промышленности, ВВС и армии.

Одной из ключевых проблем в сфере ответственности комитета было то, что не существовало единых критериев для оценки рентгеновских снимков отливок. Что считать допустимым дефектом, а что – браком? Вторая сложность заключалась в нехватке обученных рентген-техников и дефектоскопистов для работы на заводах. Кроме этого, внедрение строгого контроля встречало сопротивление со стороны производителей из-за опасений снизить выход готовой продукции и увеличить затраты¹⁵.

В 1939–1940 гг. главным проектом комитета стала разработка «Инспекционного

¹² War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 86-87.

¹³ Ibid. P. 91-92.

¹⁴ Ibid. P. 95-98.

¹⁵ War history of Division of Physics... P. 140-141.

кода» (Inspection Code) для рентгеновского контроля литых деталей из легких сплавов. В рентгенологических лабораториях НИС проводились эксперименты: создавались искусственные дефекты в контрольных образцах, которые затем нагружались до разрушения. Это позволяло установить количественную связь между размером/типом дефекта на снимке и фактическим снижением прочности детали. Первая, предварительная версия Кода была разослана членам комитета для апробации на их предприятиях. Этот практический шаг позволил создать обратную связь и учесть реальные производственные условия. В 1940–1941 гг. после переработки с учетом замечаний окончательная версия Кода была принята и внедрена. Документ устанавливал четкие стандарты, по которым можно было объективно оценивать качество отливок¹⁶.

Отчет по процедуре рентгеновского контроля переиздавался дважды благодаря высокому спросу не только от канадской промышленности, но и от лабораторий США. Королевский авиационный научно-исследовательский институт (RAE) в Фарнборо запросил у комитета провести исследования, как предложенные стандарты влияют на эксплуатационные характеристики деталей в реальных условиях. Это свидетельствовало о высоком авторитете, который комитет заработал на международной арене¹⁷.

На протяжении всей войны лаборатории НИС активно готовили персонал для промышленности – рентгенотехников и дефектоскопистов. Сотрудники лабораторий также выезжали на предприятия для консультаций и помощи в решении сложных проблем.

В 1940–1941 гг. комитет столкнулся с кризисом – сокращение финансирования привело к тому, что комитет не мог больше содержать штатного физика и лаборантов, целиком занятых его проектами. В сентябре 1942 г. Комитет и лаборатории понесли тяжелую потерю – ушел секретарь комитета, Лесли Болл, один из главных идеологов и

организаторов работы. Его место занял А. Моррисон. По мере расширения мировой войны проводить официальные заседания стало невозможно – многие ключевые участники были переведены на другие объекты. Однако технический персонал лабораторий продолжал работу, поддерживая контакты с промышленностью по мере необходимости¹⁸.

Комитет по промышленной радиологии совершил ключевой переход от субъективной оценки качества к объективному, научно обоснованному контролю. Разработанный им Код стал языком, на котором говорили конструкторы, технологи и производители. Это значительно повысило надежность канадской военной техники, особенно самолетов.

Комитет по исследованиям синтетического каучука (Associate Committee on Synthetic Rubber Research). Создан был летом 1944 г. на основании Распоряжения Совета от 13 апреля 1944 г.¹⁹ К тому времени в Сарнии, Онтарио, уже был создан Polymer Corporation Ltd – гигантский завод по производству синтетического каучука по типу «Буна-С» (сополимер бутадиена и стирола), ставший результатом военных инвестиций стоимостью 60 млн долларов. Комитет был создан, чтобы обеспечить научную базу для развития этой отрасли в послевоенный период.

Председателем комитета стал президент НИС К.Дж. Маккензи. В состав структуры входили Дж.Р. Николсон (Генеральный менеджер Polymer Corporation), Дж.Л. Хаггетт (St. Clair Processing Company), Дж.С. Уитби (Университет Акрона, США), У.Х. Кук (НИС), Э.У.Р. Стеэйси (НИС), а также представители других компаний и университетов²⁰.

Работа комитета была направлена на решение нескольких вопросов. Главным из них был: будет ли спрос на канадский синтетический каучук после войны? От комитета требовалось сделать его производство экономически жизнеспособным. Вторым сложным моментом было то, что технология была за-

¹⁶ War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 64.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid. P. 64-65.

¹⁹ Ibid. P. 112.

²⁰ War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 112-113.

имствована (по лицензии от Standard Oil), но глубокого понимания химии процесса полимеризации и свойств полимеров не хватало для их совершенствования. И, в-третьих, требовалось распределить ограниченные научные ресурсы между академией, государством и промышленностью, чтобы добиться максимальной эффективности.

5 июля 1944 г. происходит встреча в Сарнии между руководством НИС и Polymer Corporation Ltd, на которой было принято принципиальное решение о создании комитета. В сентябре 1945 г. на первом заседании были утверждены Технические задания (Terms of Reference), которые делали акцент на фундаментальных исследованиях: изучение механизма реакции сополимеризации, исследование химических и физических свойств полимеров, изучение свойств компандирования и переработки. Была также принята двухуровневая стратегия: создание мощного исследовательского ядра в Сарнии при Polymer Corporation Ltd, включая строительство пилотной установки стоимостью \$300,000²¹. Второй уровень подразумевал финансирование университетских исследований через систему грантов. Комитет выделил средства профессорам в шести канадских университетах для проведения фундаментальных исследований в области полимеризации. Еще одним важным шагом стало налаживание контактов с компаниями Shawinigan Chemicals и Dominion Rubber для сотрудничества, в частности, в области использования их продуктов на заводе в Сарнии²².

В отличие от большинства других комитетов, созданных для решения сиюминутных военных задач, Комитет по синтетическому каучуку был инвестицией в будущее. Он заложил основу для послевоенного развития высокотехнологичной отрасли в Канаде, создав уникальную экосистему, объединяющую промышленность, государственную науку и академические круги. Его работа была направлена на то, чтобы многомиллионные военные инвестиции не пропали даром, а стали

трамплином для мирной инновационной экономики.

Комитет по баллистике и управлению огнем (Associate Committee on Ballistics and Fire Control). Первое и единственное заседание состоялось 2 декабря 1942 г. Комитет был попыткой навести порядок в хаотичной ситуации, когда исследования в области баллистики, траекторий снарядов и систем наведения орудий велись разрозненно в разных организациях: в лабораториях НИС (Отдел механической инженерии, Радиоотдел), на Артиллерийском испытательном полигоне в Валькартье (Артиллерийское управление Великобритании и Канады), в компании John Inglis в Торонто и других²³.

Председателем стал генерал-майор А.Э. Макрей (министерство боеприпасов и снабжения). В состав комитета входили бригадный генерал Г.Б. Говард (Инспекционный совет), д-р К.Дж. Маккензи (Президент НИС, по должности), полковник У.У. Гофорт (Министерство обороны), Майор Дж.Э. Хан (Армейский совет по техническому развитию), д-р Д.К. Роуз (НИС, Физика и электротехника). Секретарем был назначен д-р У.Л. Вебстер (НИС)²⁴.

Комитет предсказуемо столкнулся с рядом проблем. Неудачно подобранный состав – комитет состоял только из высокопоставленных администраторов, а не ученых-баллистиков, непосредственно работавших в лабораториях. Это затрудняло постановку конкретных научных задач. Затем выяснилось, что все существующие лаборатории и специалисты в Канаде были уже до предела загружены срочными военными заказами. Не было ни свободных мощностей, ни персонала для запуска новых, долгосрочных исследовательских программ. Третьей сложностью стало то, что большинство проблем, которые решались, были тактическими и требовали немедленного решения, что делало координацию «сверху» менее эффективной, чем

²¹ Ibid. P. 113-114.

²² Ibid.

²³ War history of the Associate Committees of the National Research Council... P. 3.

²⁴ Ibid. P. 3-4.

прямая ad-hoc кооперация между лабораториями.

В декабре 1942 г. на первом заседании был изучен составленный секретарем исчерпывающий список проблем и мест, где их можно было решить. Были созданы два подкомитета: по баллистике и по управлению огнем. Каждый из них провел по одному заседанию, но не предложил конкретных планов долгосрочных исследований. С февраля 1943 г. и до 1945 г. комитет и его подкомитеты больше не собирались. Фактически их деятельность была признана нецелесообразной в сложившихся условиях. Координация продолжалась на оперативном уровне через Армейский совет по техническому развитию и прямые контакты между лабораториями²⁵.

Комитет стал наглядным примером того, как очень хорошая организационная идея может не сработать из-за кадровых и ресурсных ограничений в условиях тотальной войны.

ВЫВОДЫ

Система, созданная Национальным исследовательским советом Канады, оказалась достаточно эффективной для решения проблем «на длинной дистанции» и только в сочетании «наука – государство – бизнес». Показательным является пример с комитетом по баллистике – тактические задачи не тре-

бовали такого подхода (или не находилось эффективного решения) в сочетании с отсутствием экспертов из академической среды. В «долгосрочных» проектах использование ассоциированных комитетов позволяло сочетать плюсы трех элементов: креативность от науки, ресурсы и возможности государства, оперативность принятия решений в сочетании с прагматичностью от бизнес-структур. Необходимо отметить также и тот факт, что «долгосрочные» проекты чаще всего давали большие прибыли в перспективе, поэтому представители крупного канадского бизнеса принимали в них активное участие несмотря на формальную бесплатность для участников структур НИС.

НИС действовал как головной подрядчик и координатор, размещая заказы на исследования и производство в академической и промышленной среде. Практически каждый крупный канадский университет был вовлечен в военные исследования по контрактам с НИС. НИС передавал разработанные им прототипы и технологии для массового производства сотням канадских компаний. Таким образом, список взаимодействующих организаций был огромен. НИС создал крупную национальную инновационную сеть. Эта децентрализованная, но прекрасно скоординированная структура позволила Канаде, стране с относительно небольшим населением, сделать серьезный вклад в научное и промышленное обеспечение победы союзников.

²⁵ War history of the Associate Committees of the National Research Council... 4-5.

Список источников

1. Поздеева Л.В. Канада в годы Второй мировой войны. Москва: Наука, 1986. 334 с.
2. Соков И.А. Особенности канадской политической культуры во внешней политике и дипломатии периода Второй мировой войны. Москва, 2015. 286 с. <https://elibrary.ru/vpjgzn>
3. Учаев А.Н. Вооруженные силы Канады в годы Второй мировой войны: структура, вооружение, операции. Саратов, 2014. 244 с. <https://elibrary.ru/yaolkx>
4. Учаев А.Н. Либеральный прагматизм. Реализация военного, политического и экономического потенциала Канады в годы Второй мировой войны. Саратов, 2018. 332 с. <https://elibrary.ru/yaolkx>
5. Arms, Men and Governments. The War Policies of Canada. 1939–1945 / ed. by C.P. Stacey. Ottawa, 1970. 681 p.
6. No day long enough: Canadian science in World War II / ed. by G.R. Lindsey. Toronto, 1997. 274 p.
7. Douglas W.A.B., Greenhous B. Out of shadows: Canada in the Second World War. Toronto; New York, 1977. 288 p.

8. Милейковский А.Г. Канада и англо-американские противоречия. Москва, 1958. 503 с.

References

1. Pozdeeva L.V. (1986). *Canada during World War II*. Moscow, Nauka Publ., 334 p. (In Russ.)
2. Sokov I.A. (2015). *The Peculiarities of Canadian Political Culture in Foreign Policy and Diplomacy during World War II*. Moscow, 286 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vpjgzn>
3. Uchaev A.N. (2014). *The Canadian Armed Forces during World War II: Structure, Armament, and Operations*. Saratov, 244 p. (In Russ.)
4. Uchaev A.N. (2018). *Liberal Pragmatism. Realizing Canada's Military, Political, and Economic Potential during World War II*. Saratov, 332 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yaolkx>
5. Stacey C.P. (ed.) (1970). *Arms, Men and Governments. The War Policies of Canada. 1939–1945*. Ottawa, 681 p.
6. Lindsey G.R. (ed.) (1997). *No Day Long Enough: Canadian Science in World War II*. Toronto, 274 p.
7. Douglas W.A.B., Greenhouse B. (1977). *Out of Shadows: Canada in the Second World War*. Toronto, New York, 288 p.
8. Mileikovskii A.G. (1958). *Canada and Anglo-American Contradictions*. Moscow, 503 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Учаев Антон Николаевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры «История и политология», Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., г. Саратов, Российская Федерация.

SPIN-код: 7480-2143
РИНЦ AuthorID: 458881
ResearcherID: ABD-6558-2020
<https://orcid.org/0000-0001-5419-6270>
uchaevan@gmail.com

Учаева Наталия Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры «История и философия», Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю.А., г. Саратов, Российская Федерация.

SPIN-код: 7149-9368
РИНЦ AuthorID: 220924
ResearcherID: AAB-9310-2021
<https://orcid.org/0009-0007-5174-9299>
uchaevanai@yandex.ru

Для контактов:

Учаев Антон Николаевич
uchaevan@gmail.com

Поступила в редакцию 27.08.2025
Одобрена после рецензирования 19.11.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anton N. Uchaev, Dr. Sci. (History), Associate Professor, Professor of History and Political Science Department, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, Saratov, Russian Federation.

SPIN-код: 7480-2143
RSCI AuthorID: 458881
ResearcherID: ABD-6558-2020
<https://orcid.org/0000-0001-5419-6270>
uchaevan@gmail.com

Natalia A. Uchaeva, Cand. Sci. (History), Associate Professor of History and Philosophy Department, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, Saratov, Russian Federation.

SPIN-код: 7149-9368
RSCI AuthorID: 220924
ResearcherID: AAB-9310-2021
<https://orcid.org/0009-0007-5174-9299>
uchaevanai@yandex.ru

Corresponding author:

Anton N. Uchaev
uchaevan@gmail.com

Received 27.08.2025
Approved 19.11.2025
Accepted 20.11.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(470+519)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1516-1527>



О договорно-правовых аспектах российско-южнокорейских военно-политических связей в 1991–2022 гг.

Алексей Владимирович Малолетко 

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-кт Вернадского, 76
al2628319@gmail.com

Аннотация

Актуальность. Интерес представляют особенности подходов двух стран к формированию договорно-правовой основы сотрудничества по военной линии, которые влияли на его уровень и содержание. Цель исследования – рассмотреть договорно-правовые аспекты процесса эволюции военно-политических связей между Россией и Республикой Корея (РК) в 1991–2022 гг.

Материалы и методы. Привлечены материалы Архива внешней политики Российской Федерации, а также исследования российских и южнокорейских ученых, в которых затрагиваются вопросы договорно-правового обеспечения взаимодействия Москвы и Сеула в военно-политической и военно-технической областях. Наряду с общенаучными методами, такими как системный исторический анализ, использовались сравнительно-исторический и аксиологический методы, а также метод системно-функционального анализа военно-политических отношений как целостной системы, развивающейся в условиях воздействия внешних факторов.

Результаты исследования. Выяснено, что военно-политический диалог между РФ и РК строился, прежде всего, с опорой на меморандумы о взаимопонимании в сфере военно-дипломатических обменов. Были также заключены единичные соглашения, в том числе в области военно-технического сотрудничества (ВТС), способствовавшие налаживанию практической кооперации. В то же время Сеул воздерживался от принятия документов, имевших принципиальное значение для придания двусторонним военным связям устойчивого положительного импульса.

Выводы. Основу отношений между Россией и РК по военной линии в отсутствие соглашений, определявших долгосрочные цели сотрудничества, составляла весьма хрупкая и фрагментарная договорно-правовая база. Это обстоятельство, в итоге, обусловило подверженность двусторонних военно-политических связей деструктивному влиянию внешних факторов.

Ключевые слова: Россия, Республика Корея, военно-политические связи, военно-техническое сотрудничество, договорно-правовая база, соглашения, военно-дипломатические контакты

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад автора: А.В. Малолетко – идея, разработка концепции исследования, введение в научный оборот новых архивных источников, систематизация опубликованных источников по теме, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Малолетко А.В. О договорно-правовых аспектах российско-южнокорейских военно-политических связей в 1991–2022 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1516-1527.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1516-1527>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1516-1527>

On contractual and legal aspects of Russian-South Korean military-political relations in 1991–2022

Alexey V. Maloletko 

Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76, Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation
al2628319@gmail.com

Abstract

Importance. The purpose of the study is to consider the legal aspects of the process of evolution of military-political relations between Russia and the Republic of Korea (ROK) in 1991-2022. Of interest are the peculiarities of the approaches of the two countries to the formation of the legal basis for military cooperation, which influenced its level and content.

Materials and Methods. The materials of the Archive of Foreign Policy of the Russian Federation are used, as well as studies of Russian and South Korean scientists, which examine issues of legal support for the cooperation between Moscow and Seoul in the military-political and military-technical spheres. Along with general scientific methods, such as systemic historical analysis, comparative-historical and axiological methods were used, as well as the method of systemic-functional analysis of military-political relations as an integral system developing under the influence of external factors.

Results and Discussion. It was found that the military-political dialogue between the Russian Federation and the Republic of Korea was built primarily on the basis of memoranda of understanding on the field of military-diplomatic exchanges. Some agreements were also signed, including in the area of military-technical cooperation (MTC), which contributed to the establishment of practical cooperation. At the same time, Seoul refrained from conclusion of documents that were of fundamental importance for giving bilateral military ties a sustainable positive impetus.

Conclusion. The basis of relations between Russia and the Republic of Korea in the military field, in the absence of agreements defining long-term goals for cooperation, was built on a very fragile and fragmentary legal framework. This circumstance, ultimately, determined the susceptibility of bilateral military and political relations to the destructive influence of external factors.

Keywords: Russia, Republic of Korea, military-political relations, military-technical cooperation, legal framework, agreements, military-diplomatic contacts

Funding. The study had no external funding.

Author's Contribution: A.V. Maloletko – idea, research concept development, introduction of new archival sources into scientific circulation, systematization of published sources on the topic, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. The author declares no conflict of interests.

For citation: Maloletko, A.V. (2025). On contractual and legal aspects of Russian-South Korean military-political relations in 1991–2022. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 6, pp. 1516–1527. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-6-1516-1527>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В статье рассматривается процесс развития между СССР, затем ее правопреемницей Россией и Республикой Корея военно-политических связей в период с их возникновения в 1990 г. после установления дипотношений и до полной заморозки в 2022 г. после начала Российской Федерацией специальной военной операции (СВО) на Украине. Целью исследования является изучение позиции руководства РФ и РК по вопросу об институционализации взаимодействия по военной линии, анализ важных договорно-правовых аспектов, от которых зависели перспективы углубления военно-политического диалога, налаживания и диверсификации направлений военно-технической кооперации.

Россия и Республика Корея уделяли существенное внимание согласованию планов военно-дипломатических контактов в интересах придания регулярности военным связям между оборонными ведомствами. Появлялись отдельные межминистерские соглашения, свидетельствовавшие о постепенном наращивании договорно-правовой основы для последующего перевода военно-политического сотрудничества в более высокое качество. Предпринимались попытки наполнить двустороннее взаимодействие в военно-технической сфере путем разработки необходимой для реализации конкретных проектов нормативно-правовой базы.

Активизация Россией в начале 2010-х гг. мер по укреплению всесторонних связей со странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) в рамках реализации политики «поворота на Восток» диктовала РФ целесообразность дальнейших усилий по укреплению

добрососедского партнерства с одной из ведущих азиатских стран – РК¹, в том числе по повышению уровня доверия в военной области [1; 2]. С учетом этого в работе изучались причины избирательной реакции Сеула на предложения Москвы по расширению нормативной базы контактов в этой сфере. Южнокорейцы поддерживали некоторые российские инициативы по разработке новых соглашений, однако, в большинстве случаев проявляли инертность или даже уклонялись от включения вопросов согласования проектов совместных документов в повестку экспертных консультаций.

Актуальность исследования заключается также в определении степени значимости договорно-правового фактора в комплексе обстоятельств, которые обусловили фактически одномоментное сворачивание Сеулом военно-политических связей с Москвой в феврале 2022 г. Сделанные выводы, как представляется, могут быть полезными для их учета РФ в случае рассмотрения вопроса о восстановлении полноформатных двусторонних отношений, в том числе возобновлении сотрудничества по военной линии.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование опиралось на материалы Архива внешней политики Российской Федерации, содержание которых позволяет сформировать представление о предпринимавшихся правительством России, в том числе МИД Российской Федерации совмест-

¹ «Азиатский поворот» в российской внешней политике: достижения, проблемы, перспективы / под ред. А.В. Торкунова, Д.В. Стрельцова, Е.В. Колдуновой. Москва: Аспект Пресс, 2023. 256 с.

но с другими государственными ведомствами усилий по договорно-правовому сопровождению процесса налаживания и развития связей между Россией и Республикой Корея по военной линии. Отдельное внимание уделялось изучению записей бесед российских официальных представителей с южнокорейскими визави, в которых отражены подходы Москвы и Сеула к вопросам разработки договорной базы для того или иного сегмента военно-политического взаимодействия.

Привлекались работы российских и южнокорейских ученых и военных экспертов, в которых проводится анализ эффективности функционирования военно-политического диалога и военно-технического сотрудничества на различных этапах развития двусторонних отношений, а также высказываются аргументированные прогнозы в отношении перспектив углубления кооперации в отдельных сегментах военных связей с учетом достигнутого уровня их договорно-правового оформления.

Научную основу исследования составляет общенаучный метод системного исторического анализа. Использовался сравнительно-исторический метод для изучения видоизменений, которые претерпевали военно-политические отношения по мере их институционализации, и аксиологический метод, позволивший рассматривать подходы Российской Федерации и Республики Корея к определению целесообразности разработки договорной базы связей по военной линии с точки зрения ее соответствия национальным интересам. Применялся также метод системно-функционального анализа для оценки глубины воздействия внешней среды, прежде всего, факторов экспортоориентированности военной политики Сеула и приоритетности стратегического альянса с США в рамках реализации планов военного строительства, на работу по укреплению договорно-правовой основы российско-южнокорейских военно-политических отношений как целостной системы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Военно-политические связи между СССР и Республикой Корея начали формироваться в 1990 г. после установления дипломатических отношений практически «с белого листа».

На начальном этапе стороны руководствовались общими положениями Декларации об общих принципах отношений между СССР и Республикой Корея, в которой заявляется о «решимости строить отношения в духе добрососедства, доверия и сотрудничества», для чего предусматривалось заключить «межгосударственные соглашения, направленные на установление и совершенствование связей и контактов»². Этого документа было достаточно для открытия в столицах двух стран в сентябре–октябре 1991 г. аппаратов военного атташе и организации взаимных разовых поездок делегаций представителей оборонных ведомств [3, с. 53].

Первый инициативный шаг по договорно-правовому наполнению связей по военной линии был сделан Россией в ходе визита в РК военной делегации РФ во главе с первым замминистра обороны А.А. Кокошиным в октябре 1992 г. В интересах налаживания полномасштабного военного сотрудничества южнокорейцам был передан проект Соглашения, определяющий способы защиты секретной военной информации и материалов, получаемых в ходе двустороннего сотрудничества. В последующем, рассмотрение проекта данного документа было отложено, так как он, по оценке МИД РФ, требовал тщательной доработки³. В то же время иницирование Москвой темы юридического оформления взаимодействия между военными ведомствами продемонстрировало настрой РФ на развитие военно-политических связей.

² Декларация об общих принципах отношений между СССР и Республикой Корея (принята в г. Москве 14.12.1990) // Правовая Россия. URL: <https://laws-russia.narod.ru/fed1991/data02/tex12192.htm> (дата обращения: 23.06.2025).

³ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 4. Папка 7. Д. 5. Л. 14-15, 34.

Важное место в процессе развития военно-политического диалога заняло заключение в рамках госвизита в Сеул президента РФ Б.Н. Ельцина в ноябре 1992 г. Договора об основах отношений [4, с. 104] – появилась опора для формирования нормативно-правовой базы военных связей. В ходе межведомственного согласования проекта данного Договора осторожность проявил Генштаб ВС России. В результате учета его позиции из документа был изъят пункт, предусматривающий «обмен технологиями в области ядерных исследований»⁴. Очевидно, начальный этап двусторонних отношений, не обеспечивавший необходимого уровня взаимного доверия, удерживал российское военное руководство от закрепления в основополагающем документе своей принципиальной готовности к сотрудничеству с Сеулом в столь деликатной сфере, как ядерная.

В то же время попытки Москвы воспользоваться визитом Б.Н. Ельцина в Сеул и продвинуться в вопросе институционализации военно-политических связей натолкнулись на существенные сложности с согласованием с южнокорейцами проектов соглашений в конкретных областях. Преодолеть их не получилось, несмотря на имевшиеся принципиальные договоренности между министрами иностранных дел двух стран. Так, планировалось приурочить к визиту президента РФ в РК подписание Соглашения о предотвращении инцидентов на море за пределами территориальных вод, подготовка проекта которого была поручена Главному штабу ВМФ России в августе 1992 г. Начальник Генштаба ВС России В.П. Дубынин в служебной переписке с руководством МИД РФ предлагал также «внести на рассмотрение... с корейской стороны проект Соглашения о предотвращении опасной военной деятельности...»⁵. Указанные трудности, вероятно, были вызваны отсутствием наработанной практики договорно-правового взаимодействия, а

также недостаточно глубоким на тот момент уровнем доверия в военной области.

На полях упомянутого саммита министр обороны России П.А. Грачев и глава Минобороны РК Чхве Сечхан впервые подписали Меморандум о взаимопонимании по вопросу о военных обменах [5, р. 153]. Предусматривался обмен опытом обучения офицерского состава, поездки делегаций и взаимное приглашение наблюдателей на военные учения. Не масштабные, но практические шаги были призваны способствовать повышению уровня доверия и создавать атмосферу положительного настроя Москвы и Сеула на совместную проработку идей по улучшению военно-политической обстановки в АТР⁶.

Усилия РФ и РК по приданию системности контактам по военной линии результативались подписанием в июне 1994 г. в рамках визита в Россию президента РК Ким Ёнсама Межправсоглашения о предотвращении инцидентов на море за пределами территориальных вод⁷. Появление этого документа способствовало появлению формата ежегодных обзорных конференций по военно-морской линии по вопросам имплементации его положений.

С 28 апреля по 3 мая 1994 г. состоялся первый визит в Россию главы Минобороны РК. Руководители оборонных ведомств П.А. Грачев и Ли Бёнхэ подписали новый Меморандум о взаимопонимании по вопросам военных обменов на текущий и следующий годы. Следует отметить, что такие меморандумы в последующем стали заключаться на каждые два последующих года и до 2014 г. составляли договорно-правовую основу военно-политического диалога, способствуя обеспечению его регулярности и наполнению дружественными военно-диплома-

⁴ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 3. Папка 5. Д. 5. Л. 140.

⁵ Там же. Л. 221.

⁶ Россия переносит внимание на азиатско-тихоокеанский регион // Коммерсант. 21.11.1992. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/30695?ysclid=m77tbk7bnv452296699> (дата обращения: 16.01.2025).

⁷ Соглашение о предотвращении инцидентов на море за пределами территориальных вод // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112304>. (дата обращения: 27.02.2024).

тическими мероприятиями. Такие документы имели стандартное протокольное содержание, однако некоторые из этого ряда выделялись.

В частности, Меморандуму, заключенному министрами обороны РФ и РК И.Н. Родионовым и Ким Дончжином 4 ноября 1996 г. в Москве, южнокорейская сторона постаралась придать значимость документа, который «откроет возможности для развития полномасштабных российско-южнокорейских обменов в военной области и одновременно будет служить тормозом для укрепления российско-северокорейских отношений»⁸. По сведениям из Национального Архива РК, руководство Минобороны РК в 1996 г. пришло к выводу о том, что «Россия... стала предпринимать усилия по восстановлению своего влияния на вопросы безопасности региона, в том числе путем проведения политики шагов навстречу КНДР»⁹. В этой связи документ, по замыслу южнокорейских военных, должен был стать свидетельством выхода военно-политических отношений с РФ на более глубокий уровень и имел своей целью усилить давление на КНДР и удержать консервативные элиты России от шагов по развороту в прошлое и восстановлению особых отношений с Пхеньяном.

Ситуация с Меморандумом показывает попытки Сеула использовать процесс укрепления договорной базы военно-политического диалога с Москвой для того, чтобы помешать ее линии на возобновление полноценного сотрудничества с Пхеньяном, и убедительно свидетельствует о том, что развитие РК военно-политических связей с РФ в значительной степени рассматривались через призму привлечения последней на свою сто-

рону в межкорейском противостоянии [6, с. 409].

В целом, по содержанию меморандумов можно было убедиться в «отсутствии серьезных противоречий в области двустороннего военно-политического диалога» [7, р. 433], а также отслеживать протокольные шаги, направленные на их поступательное углубление. Например, об этом говорило зафиксированное в Меморандуме по итогам визита в РК министра обороны РФ И.Д. Сергеева в сентябре 1999 г. решение об увеличении интенсивности межминистерских рабочих консультаций по оборонной политике с одного до двух раундов ежегодно¹⁰.

Укреплению договорной основы двусторонних связей по военной линии в определенной степени способствовал государственный визит в Сеул 26–28 февраля 2001 г. Президента России В.В. Путина. Так, без оглашения в печати было подписано Соглашение о защите классифицированной военной информации, хотя южнокорейцы и пытались отложить это мероприятие из опасений, что «подписание данного документа может вызвать нежелательную реакцию со стороны Пхеньяна с учетом планировавшегося ответного визита руководителя КНДР Ким Чен Ира в Южную Корею»¹¹.

Еще через полтора года, после более десяти лет согласований, главы оборонных ведомств Южной Кореи и РФ подписали Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Корея о предотвращении опасной военной деятельности¹².

Появление в разные годы вышеупомянутых соглашений, однако, не создавало впечатления о целостности и системности развития двустороннего военно-политического партнерства [8, с. 471], что можно было объ-

⁸ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 7. Папка 13. Д. 7. Л. 35.

⁹ Han Roh kunsa hyeorpyeok yanghaegakseo (Moscow) [Корейско-Российский Меморандум о взаимопонимании о военном сотрудничестве (Москва)] // Национальный архив Республики Корея. 01.12.2006. URL: <https://www.archives.go.kr/next/search/listSubjectDescription.do?id=002931&pageFlag=&sitePage=> (дата обращения: 12.06.2024).

¹⁰ Сергеев защитит Сеул от Пхеньяна // Коммерсант. 03.09.1999. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/224858>. (дата обращения: 14.04.2024).

¹¹ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 12. Папка 28. Д. 4. Л. 5.

¹² РФ и Южная Корея подписали военный договор // Коммерсант. 11.11.2002. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/953165> (дата обращения: 15.03.2025).

яснить отсутствием двустороннего соглашения о сотрудничестве в военной сфере, которое могло бы рассматриваться в качестве стержневого компонента конструкции военно-политических связей. Такое соглашение было подготовлено и одобрено правительством России только в ноябре 2013 г. с последующим поручением министерству обороны завершить необходимые подготовительные процедуры с корейской стороной¹³.

Данное соглашение могло быть заключено в ходе намеченной на март–апрель 2014 г. поездки в РК министра обороны России С.К. Шойгу, став отправной точкой нового этапа военного диалога. Однако вследствие осложнения международной обстановки после госпереворота на Украине в феврале 2014 г. и принятия в марте того же года Республики Крым в состав Российской Федерации в южнокорейском руководстве сочли проведение этого визита несвоевременным. Только в 2021 г., когда диалог между военными ведомствами был восстановлен¹⁴, замминистра обороны России А.Ю. Фомин и его визави Пак Джэмин подписали Соглашение о сотрудничестве в области обороны¹⁵.

Этот документ, с одной стороны, стал первым такого уровня в истории двусторонних военно-политических отношений. С другой – данное соглашение сложно назвать содержательно глубоким, поскольку оно наполнено исключительно общими обтекаемыми формулировками о намерениях осуще-

ствлять «обмен опытом», «обмен мнениями и знаниями» при том понимании, что обмен (опытом и т. д.) – это результат деятельности, а о самих мероприятиях практического взаимодействия в документе почти не упоминается. В документе также следовало бы внести ясность относительно временных ориентиров сотрудничества.

Однако, несмотря на отмеченные недостатки, сам факт подписания Москвой и Сеулом *межправительственного* документа о сотрудничестве в оборонной сфере имеет принципиальную важность. Тем самым организация взаимодействия в оборонном сегменте поднималась из трека межведомственных связей, регулировавшихся отдельными меморандумами по линии министерств обороны, на правительственный уровень. Как подчеркивает И.В. Дьячков, даже скромные достижения следует воспринимать как весьма ценные, ставшие возможными в условиях разного рода сдерживающих факторов, а временами – и неприкрытого противодействия [2, с. 42]. Южнокорейские ученые-русисты поддерживают такое мнение, отмечая, что данное Соглашение носит всеобъемлющий характер, закладывая основу для практического сотрудничества [9, р. 132].

Таким образом, сформированная к 2022 г. договорно-правовая база военно-политического диалога представляла собой откровенно непрочную конструкцию. Она позволяла в рамках различного уровня консультаций регулярно проводить обмен мнениями по темам взаимной заинтересованности, а также включала в себя пару стандартных соглашений, «со скрипом» заключенных еще в 1994 и 2002 гг., наличие которых являлось аргументом в пользу положительных результатов усилий двух стран по укреплению договорно-правового фундамента связей в военной области. Документы, отражающие намерения Москвы и Сеула по достижению в ходе совместной деятельности согласованных долгосрочных целей, отсутствовали.

Военно-техническое сотрудничество между Россией и РК также характеризовалось появлением отдельных документально

¹³ Проект Соглашения между Правительством РФ и Правительством Республики Корея о военном сотрудничестве. 10.11.2013 // Российская газета. 11.10.2013. URL: <https://rg.ru/documents/2013/11/11/korean-vs-site-dok.html> (дата обращения: 15.03.2024).

¹⁴ Замминистра обороны РФ генерал-полковник Александр Фомин совершил рабочий визит в Республику Корея // Министерство обороны России. 29.03.2021. URL: https://z.mil.ru/spec_mil_oper/brief/humanitarian_response/more.htm?id=12351400@egNews (дата обращения: 24.04.2025).

¹⁵ Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Корея о сотрудничестве в области обороны // МИД России. 29.03.2021. URL: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/international_contracts/international_contracts/2_contract/60080/ (дата обращения: 22.04.2025).

оформленных договоренностей, требовавшихся для конкретных проектов, но не имевших концептуальной содержательности.

ВТС осуществлялось, главным образом, в рамках двух этапов программы «Бурый медведь», предусматривавшей поставки в РК вооружений и военной техники (ВиВТ) в счет урегулирования советской задолженности перед Сеулом. В июле 1995 г. было подписано соглашение о частичном погашении советского долга, составлявшего на тот период 1,47 млрд долл. США, путем экспорта Сеулу ПВН и промышленного сырья (проект «Бурый медведь-1»)». ¹⁶ В последующем, однако, условия каждой поставки, от ее сроков до стоимости продукции, согласовывались отдельно.

С 1994 г. российская и южнокорейская стороны работали над проектом Межправсоглашения о ВТС, подписать которое удалось в ноябре 1997 г. ¹⁷, когда «Бурый медведь-1» уже шел полным ходом. Российские ведомства подошли скрупулезно к вопросу определения параметров этого соглашения, проявив повышенную осторожность в вопросе передачи южнокорейским партнерам лицензий и технологий. Так, МИД России подчеркивал, что «в случае с РК передача лицензий как ведущее направление ВТС может обернуться снижением наших собственных возможностей по продаже оружия на рынках АТР в будущем и содействовать превращению РК в серьезного конкурента России» ¹⁸. С учетом Генштабу ВС РФ, готовившему про-

ект соглашения, рекомендовалось поставить пункт о продаже корейцам лицензий на производство вооружения и оказания технического содействия в организации его производства на одно из последних мест в списке направлений развития ВТС.

Наряду с этим важным для РФ стало включение в документ пункта о том, что «стороны не будут без предварительного взаимного письменного согласия продавать или передавать третьей стороне вооружения и военную технику, техническую документацию, а также другую информацию или материалы, полученные или приобретенные в результате военно-технического сотрудничества» ¹⁹. Это приобрело особую значимость после начала в 2022 г. СВО на Украине. Сеул не пошел на нарушение данного соглашения и передачу Киеву вооружений, импортированных из РФ, несмотря на постоянный прессинг со стороны Запада.

Дальнейшее взаимодействие по договорно-правовому обеспечению ВТС больше выглядело как затягивание южнокорейцами переговоров.

В ноябре 2000 г. в Сеуле состоялось 1-е заседание Совместной межправкомиссии по вопросам сотрудничества в военно-технической области. По его итогам было решено начать проработку второго этапа проекта «Бурый медведь» по закупке российского специмущества на сумму 700 млн долл. США на условиях частичного погашения задолженности ²⁰. Поскольку значительная часть продукции, которую предполагалось поставлять в рамках сотрудничества в этой сфере, имела двойное назначение, соответствующий Протокол о намерениях был в феврале 2001 г. подписан не министрами обороны, а гражданскими лицами – вице-премьерами ²¹.

Сразу же после этого российское внешнеполитическое ведомство стало настойчиво

¹⁶ Seo Jongyeol. Don daeshin padeun mug, 'pulgomsaeop'eul ashinayo? [Со Чжонёль. Оружие вместо денег. Знаете о проекте «Бурый медведь»?] // Global Economic. 13.03.2022. URL: https://www.g-enews.com/article/Industry/2022/03/20220313164249733514fb262fcb_1 (дата обращения: 07.02.2024).

¹⁷ Daehanminguk jeongbuwa Rosiayeonbang jeongbuganui kunsakisulpunya, pangsang mit kunsuhyeopryeoke kwanhan hyeopjeong [Соглашение между Правительством Республики Корея и Правительством Российской Федерации о сотрудничестве в военно-технической области, оборонной промышленности и военном снабжении 20.11.1997] // Kukka reopreong jeongbo center. URL: <https://www.law.go.kr/LSW/trtyBInfoP.do?trtySeq=1171> (дата обращения: 18.03.2025)

¹⁸ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 5. Папка 11. Д. 10. Л. 16.

¹⁹ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 7. Папка 13. Д. 8. Л. 98-99.

²⁰ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 12. Папка 29. Д. 11. Л. 25.

²¹ Там же. Л. 5.

побуждать РК к активизации мер по исполнению утвержденных планов. Южнокорейским дипломатам подчеркивалось, что РФ «видит главную задачу в реализации зафиксированной в феврале с .г. договоренности о закупке Сеулом российской продукции военного назначения с тем, чтобы к концу года подписать соответствующие контракты»²². Указывалось на целесообразность «ускорения ответа на российские предложения по номенклатуре возможных поставок»²³. Согласование параметров «Бурого медведя-2», однако, было завершено только в декабре 2002 г.

Обращает на себя внимание также фактическое уклонение южнокорейцев от заключения продвигавшегося РФ с 2001 г. Соглашения о взаимной охране прав на результаты интеллектуальной деятельности, используемые и полученные в ходе двустороннего ВТС. Аргументы Москвы в пользу того, что такой документ позволит Москве при рассмотрении вопросов передачи Сеулу военных технологий исходить из наличия соответствующих правительственных гарантий, воспринимались партнерами как малоубедительные. МИД РК в этой связи указывал на достаточность положений действующего Соглашения о защите классифицированной информации²⁴. Можно предположить, что южнокорейцы намеренно старались оставить «договорные пробелы», которые бы давали возможность РК интерпретировать в нужную ей сторону договоренности об использовании технологической документации в каждом конкретном случае. В итоге, Москве так и не удалось убедить Сеул в важности заключения данного документа, хотя он мог сыграть положительную роль в вопросах передачи технологий и организации совместных НИОКР.

В сентябре 2004 г. президент РК Но Мухён в ходе пребывания в Москве получил от

президента России ВВ. Путина на рассмотрение проект меморандума о взаимопонимании по вопросам ВТС на период после завершения проекта «Бурый медведь-2». Попытки в апреле 2005 г. в ходе переговоров министров обороны России и РК форсировать проработку этой темы, а также последующие усилия по линии МИД РФ с целью побудить южнокорейцев ускорить процесс согласования текста этого документа²⁵ нужного Москве результата не дали.

Меморандум был подписан только в декабре 2007 г. В нем были зафиксированы так и не осуществленные в последующем намерения о подготовке новой пятилетней Программы развития ВТС между РФ и РК. Настойчивость России в вопросе включения в нее перечня готовых военных изделий и откровенного стремления РК ограничиться получением только технологий завело переговорный процесс в тупик. МИД России в отношении препятствий для подготовки этого документа указывал в 2009 г., что «работа по принятию программы тормозится корейской стороной, которая, по существу, отказывается от закупок финальной ПВН, делая ставку лишь на взаимодействие в области НИОКР»²⁶. В итоге, сторонам так и не удалось сблизить позиции [10, р. 115].

Результаты состоявшегося в марте 2021 г. 4-го заседания Российско-южнокорейского стратегического оборонного диалога на уровне заместителей министров обороны продемонстрировали, что отношения между двумя странами «стабильно партнерские»²⁷, а это, в свою очередь, позволяло надеяться на постепенное изменение ситуации в сторону нахождения взаимоприемлемых вариантов договорно-правового оформления дальнейшего ВТС. В феврале 2022 г., однако, Сеул присоединился к антироссийским санкциям

²² Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 12. Папка 29. Д. 11. Л. 68.

²³ Там же. Л. 64.

²⁴ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 15. Папка 38. Д. 4. Л. 20-21.

²⁵ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 16. Папка 42. Д. 6. Л. 10.

²⁶ Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 883. Оп. 20. Папка 56. Д. 8. Л. 67-68.

²⁷ Асмолов К.В. К визиту в Сеул главы МИД России // Новое восточное обозрение. 08.04.2021. URL: <https://journal-neo.su/ru/2021/04/08/k-vizitu-v-seul-glavy-mid-rossii/> (дата обращения: 21.05.2025).

коллективного Запада и был включен в список недружественных России государств, что привело к заморозке военно-политических связей между РФ и РК.

ВЫВОДЫ

Начало в 2022 г. специальной военной операции на Украине показало, что имевшаяся определенная стабильность в двусторонних военно-политических отношениях между Россией и Южной Кореей отнюдь не означала их прочности.

Военно-политический диалог опирался на во многом устаревшую договорно-правовую базу. Взаимодействие по военной линии ограничивалось меморандумами, декларировавшими общие намерения сторон. Появление в 2021 г. Соглашения о сотрудничестве в области обороны на эту ситуацию существенным образом не повлияло.

Военно-технические связи между двумя странами выстраивались на основе Межправсоглашения о ВТС от 1997 г. В прошедший с тех пор почти тридцатилетний период документ не актуализировался. Более того, южнокорейцы в течение более 20 лет успешно уклонялись от заключения таких документов в сфере ВТС, как Соглашение о взаимной охране прав на результаты интеллектуальной деятельности, без которых невозможно выстраивать доверительное сотрудничество. Фактически, Сеул сделал все, чтобы не связывать себя обязательствами в области применения и распространения полученных от РФ технологий.

Договорно-правовой фундамент военно-политических отношений не содержал договоренностей по достижению обоюдно значимых долгосрочных целей как в области укрепления национальной обороноспособности, так и в сфере решения региональных проблем безопасности. Соглашений на 2022 г., предусматривавших осуществление проектов ВТС либо реализацию совместных инициатив в сфере безопасности, из-за нарушения которых Сеул мог понести репутационные издержки или реальный ущерб в области военного строительства, не имелось. Контакты по военной линии на всех уровнях и обсуждение перспектив ВТС были заморожены, а российско-южнокорейский оборонный диалог в целом был выведен РК на периферию приоритетов в военно-политической области.

Возможности возобновления связей по военной линии между РФ и РК остаются в случае прекращения Сеулом недружественной России политики. Соглашение о сотрудничестве в области обороны может стать основой для рестарта военно-политических контактов, в особенности, для перезапуска ранее действовавших консультационных механизмов. В то же время перспективы качественного углубления двусторонних военно-политических отношений появятся при условии изменения Южной Кореей вектора военно-политического развития в сторону большей самостоятельности и появления с ее стороны твердой заинтересованности в создании договорно-правовой базы, которая бы формировала общие с РФ долгосрочные ориентиры взаимовыгодного сотрудничества в данной сфере.

Список источников

1. «Азиатский поворот» в российской внешней политике: достижения, проблемы, перспективы / под ред. А.В. Торкунова, Д.В. Стрельцова, Е.В. Колдуновой. Москва: Аспект Пресс, 2023. 256 с. <https://elibrary.ru/aepwym>
2. Дьячков И.В. Российско-южнокорейские политические отношения: краткий исторический обзор // Россия и Корея: добрые соседи: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию установления дипломатических отношений между СССР/Российской Федерацией и Республикой Корея: в 2 ч. Москва: Аванлайн, 2020. Ч. 1. С. 36-45. <https://elibrary.ru/kwirtc>

3. Санжиев А.А. Военно-техническое сотрудничество России и Республики Корея // Мировая экономика и международные отношения. 2005. № 8. С. 52-54. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2005-8-52-54>, <https://elibrary.ru/hscjzx>
4. Курбанов С.О. «Договор об основах отношений Российской Федерации и Республики Корея» от 19 ноября 1992 г. и его значение для развития российско-южнокорейских отношений // Вестник Центра корейского языка и культуры. 2016. № 17. С. 104-106. <https://elibrary.ru/wjydfb>
5. Kwak Tae-Hwan, Joo Seung-Ho. Military cooperation between Russia and South Korea // International Journal of Korean Unification Studies. 1999. Vol. 8. P. 147-177.
6. Торкунов А.В., Толорая Г.Д., Дьячков И.В. Современная Корея: метаморфозы турбулентных лет (2008–2020 гг.). Москва: Просвещение, 2021. 448 с. <https://elibrary.ru/gwmrov>
7. Ahn Se Hyun. Understanding Russian – South Korean arms trade. A nontraditional security approach? // Armed Forces & Society. 2009. Vol. 35. Issue 3. P. 421-436. <https://doi.org/10.1177/0095327X08330817>
8. Бевеликова Н.М., Кочнов Д.И. Правовая модель двусторонних отношений Республики Корея и Российской Федерации // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2015. № 3. С. 465-472. <https://elibrary.ru/ugwfyh>
9. Kim Jeonggi. Dongbuga shinneanjeon torae sok saereoun HanRo kwange paljeon panghyang moseak // 2021 RUSSIA REPORT [Ким Джонги. Поиск направлений развития южнокорейско-российских отношений в условиях наступления новой холодной войны в СВА] // Hanguk oegugoe geo daehakkyo Rossi a yeonguso. 2022. P. 131-132. URL: <https://rus.or.kr/file/download/6277?view=1> (accessed: 24.04.2025).
10. Yoo Yeongchol. Hangugeo ui daeryeo gunsa oegyo. Gukbang jeongchaek yeongu, 2007 nyeon bom [Ю Ёнчоль. Военная дипломатия Республики Корея в отношении России. Исследование оборонной политики. Весна 2007 г.] // Hanguk Gukbang Yeonguwon. 2007. P. 95-119.

References

1. Torkunov A.V., Strel'tsov D.V., Koldunova E.V. (eds.) (2023). *The “Asian turn” in Russian Foreign Policy: Achievements, Problems, Prospects*. Moscow, Aspekt Press, 256 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/aepwym>
2. Dyachkov I.V. (2020). Political relations between Russia and the Republic of Korea: 30 years after establishment. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchonnoi 30-letiyu ustanovleniya diplomaticheskikh otnoshenii mezhdru SSSR/Rossiiskoi Federatsiei i Respublikoi Koreya «Rossiya i Koreya: dobre sosedii»: v 2 ch. = Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to 30th Anniversary of the Establishment of Diplomatic Relations between the USSR/The Russian Federation and the Republic of Korea “Russia and Korea: Good Neighbors”: in 2 pts.* Moscow, Avanlain Publ., part. 1, pp. 36-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kwirect>
3. Sanzhiev A.A. (2005). Military and technical cooperation between Russia and Republic of Korea. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya = World Economy and International Relations*, no. 8, pp. 52-54. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2005-8-52-54>, <https://elibrary.ru/hscjzx>
4. Kurbanov S.O. (2016). “The Treaty on the Foundations of Relations between the Russian Federation and the Republic of Korea” dated November 19, 1992 and its significance for the development of Russian-South Korean relations. *Vestnik Tsentra koreiskogo yazyka i kul'tury = Proceedings of the Center for Korean Language and Culture*, no. 17, pp. 104-106. (In Russ.)
5. Kwak Tae-Hwan, Joo Seung-Ho. (1999). Military cooperation between Russia and South Korea. *International Journal of Korean Unification Studies*, vol. 8, pp. 147-177.
6. Torkunov A.V., Toloraya G.D., Dyachkov I.V. (2021). *Modern Korea: the Metamorphoses of the Turbulent Years (2008–2020)*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 448 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gwmrov>
7. Ahn Se Hyun. (2009). Understanding Russian – South Korean arms trade. A nontraditional security approach? *Armed Forces & Society*, vol. 35, issue 3, pp. 421-436. <https://doi.org/10.1177/0095327X08330817>
8. Bevelikova N.M., Kochnov D.I. (2015). The legal model of bilateral relations between the Republic of Korea and the Russian Federation. *Zhurnal zarubezhnogo zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniya = Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, no. 3, pp. 465-472. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ugwfyh>

9. Kim Jeonggi. (2022). Dongbuga shinneanjeon torae sok saereoun HanRo kwange paljeon panghyang moseak. 2021 RUSSIA REPORT. *Hanguk oegugoe geo daehakkyo Rossi a yeonguso*, pp. 131-132. (In Korean) URL: <https://rus.or.kr/file/download/6277?view=1> (accessed: 24.04.2025).
10. Yoo Yeongchol. (2007). Hangugeo ui daeryeo gunsa oegyo. Gukbang jeongchaek yeongu, 2007 nyeon bom. *Hanguk Gukbang Yeonguwon*, pp. 95-119. (In Korean)

Информация об авторе

Малолетко Алексей Владимирович, научный сотрудник исследовательской лаборатории «Центр японских, корейских и монгольских исследований», помощник проректора ректората, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0005-5995-6474>
al2628319@gmail.com

Поступила в редакцию 29.07.2025
Одобрена после рецензирования 13.10.2025
Принята к публикации 20.11.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Alexey V. Maloletko, Research Scholar of the Research Laboratory “Center for Japanese, Korean and Mongolian Studies”, Assistant to the Vice-Rector of the Rector’s Office, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0005-5995-6474>
al2628319@gmail.com

Received 29.07.2025
Approved 13.10.2025
Accepted 20.11.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Журнал «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 – служить открытой международной площадкой для научного обсуждения актуальных теоретических и эмпирических исследований, которые вносят оригинальный вклад в развитие следующих направлений в рамках отраслей научного знания: педагогики (общая педагогика, история педагогики и образования, теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки и русский язык как иностранный), оздоровительная и адаптивная физическая культура) и истории (отечественная история и всеобщая история).

Учредитель, издатель, редакция журнала – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Государственная регистрация: 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)

DOI: 10.20310/1810-0201

Общее руководство, определение политики формирования издания осуществляет **главный редактор журнала** – доктор педагогических наук, профессор Павел Викторович Сысоев.

Регламент требований к представленным материалам и условиям их опубликования, решение иных вопросов выхода издания в свет осуществляет редакционная коллегия.

Предпочтение отдается научным статьям, содержащим новые результаты теоретических и прикладных исследований в рамках представленных разделов журнала. Редакцией приветствуются научные обзоры, в которых проводится анализ современных российских и зарубежных публикаций, позволяющий оценить состояние рассматриваемой проблемы.

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

К публикации принимаются оригинальные статьи российских и зарубежных авторов на русском и английском языках.

Авторами являются ученые из российских научных и образовательных организаций из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Бизнес-модель: финансирование журнала осуществляется учредителем, все статьи публикуются на бесплатной основе.

Разделы журнала:

- Педагогика высшей школы
- Педагогика среднего и дошкольного образования
- Педагогика дополнительного образования
- Теория и методика обучения иностранному языку
- Теория и методика обучения русскому языку как иностранному
- Оздоровительная и адаптивная физическая культура
- Отечественная история
- История зарубежных стран
- Историография
- Рецензии

Индексирование, представлен в каталогах DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, РИНЦ, РЦНИ, Scilit, Google Scholar, OpenAlex.

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.

КОНТАКТЫ

Адрес редакции и издателя: Российская Федерация, 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Объединенная редакция научных журналов.

Телефон редакции: 8(4752)72-34-34 доб. 0440

Электронная почта редакции:

psysoyev@yandex.ru, ilina@tsutmb.ru

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