

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
№ 4



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
№ 4

Сквозной
номер
выпуска – 217

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, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, SciLIT, 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. Сисоев*

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: 10.20310/1810-0201-2025-30-4

Подписано в печать 30.09.2025. Дата выхода в свет 15.10.2025

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman».

Печать на ризографе. Печ. л. 28,5. Усл. печ. л. 26,5.

Тираж 1000 экз. Заказ № 25212. 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. 4

Continuous
issue number –
217

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 DOAJ, RSCI, Ulrich’s Periodicals Directory, SciLIT, and 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: [10.20310/1810-0201-2025-30-4](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4)

Signed for printing 30.09.2025. Release date 15.10.2025

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

Printed on risograph. Pr. sheet 28.5. Conv. pr. sheet 26.5.

Copies printed 1000. Order no. 25212. 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>Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А.</i> Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка	795
<i>Токмакова Ю.В., Макарова Е.Л.</i> Обучение разговорной практике на иностранном языке студентов аграрного вуза на основе технических решений на базе искусственного интеллекта	814
<i>Тупикова С.Е., Пустоведова В.А.</i> Оптимизация обучения деловой коммуникации на английском языке с помощью инструмента искусственного интеллекта для анализа тональности текста	828
<i>Саввина Н.Л., Фирсова Е.А.</i> Иностранный язык для студентов первого курса бакалавриата: новые стратегии развития критического мышления	842
<i>Шамов А.Н.</i> Учитель иностранного языка и инструменты его методической деятельности	857

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

<i>Цховребов А.С.</i> Понятия «научный стиль речи» и «язык специальности» в практике преподавания РКИ: инженерно-технический профиль	874
<i>Яцзюнь Ли, Адельберг Е.А., Шуфань Чжан.</i> Как педагогам из Китая улучшить преподавание русского языка как иностранного: анализ различий в аудиторном обучении русскому языку в высших учебных заведениях Китая и России	884
<i>Тарасова Е.Н., Кун Цзаньян.</i> Методические трудности и способы их преодоления в обучении фразеологии китайских студентов	899

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Санников М.А.</i> Межпрограммная преемственность в системе духовно-нравственного воспитания: педагогическая логика возрастного развития	917
<i>Сороколетова О.В.</i> Перспективы современного образования: специализация или универсализм?	934

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

<i>Волошина Л.Н., Косалатова Д.А.</i> К проблеме комплексной оценки результативности занятий фигурным катанием для детей с расстройствами аутистического спектра	944
<i>Ли Пань, Терентьева О.С.</i> Комплексное воздействие физкультурно-оздоровительной технологии на физическую подготовленность студенток специальных медицинских групп	955

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- Николашин В.П., Облицов М.А., Брюханова Е.А.* Зарубежная литература в российской провинции: места хранения, распространения и круг чтения дворян XIX – начала XX века (по материалам Курской и Тамбовской губерний) 964
- Офицеров С.А.* 300-летний юбилей династии Романовых как фактор укрепления монархических настроений в Тамбовской губернии 976
- Бугаев В.Н., Усцелемов Ю.Н.* Деятельность военно-политического руководства страны и органов госбезопасности СССР по организации партизанского движения на территории Советской Белоруссии в 1941–1944 гг. 988

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- Кирчанов М.В.* Галисийский национализм в первой половине 1930-х гг.: радикализация идеологии и упущенные возможности 1002

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A.* Developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educator 795
- Tokmakova Yu.V., Makarova E.L.* Teaching oral practice in a foreign language to agricultural university students using artificial intelligence-based technical solutions 814
- Tupikova S.E., Pustovedova V.A.* Optimisation of business communication training using an artificial intelligence tool for text sentiment analysis 828
- Savvina N.L., Firsova E.A.* Foreign language for first-year bachelor students: new strategies for developing critical thinking 842
- Shamov A.N.* Foreign language teacher and his tools methodological activities 857

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- Tskhovrebov A.S.* The concepts of “scientific style of speech” and “specialty language” in the practice of teaching RFL: engineering and technical profile 874
- Yajun Li, Adelberg E.A., Shufan Zhang.* 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 884
- Tarasova E.N., Kong Zanyang.* Methodological difficulties and ways to overcome them in teaching phraseology to Chinese students 899

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

- Sannikov M.A.* Inter-program continuity in the system of spiritual and moral education: pedagogical logic of age development 917
- Sorokoletova O.V.* Perspectives of modern education: specialization or universalism? 934

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

- Voloshina L.N., Kosalapova D.A.* To the issue of the comprehensive assessment of the skating classes' effectiveness for children with autism spectrum disorders 944
- Li Pan, Terentyeva O.S.* The complex influence of physical education and wellness technologies on the physical fitness of female students of special medical groups 955

NATIONAL HISTORY

- Nikolashin V.P., Oblitsov M.A., Bryukhanova E.A.* Foreign literature in the Russian province: places of storage, distribution and reading circle of the nobles of the 19 – early 20 century (based on materials from Kursk and Tambov provinces) 964

<i>Ofitserov S.A.</i> The 300th anniversary of the Romanov dynasty as a factor in strengthening of monarchist sentiments in the Tambov province	976
<i>Bugaev V.N., Ustselemov Yu.N.</i> Activities of the military-political leadership of the country and the state security agencies of the USSR in organizing the partisan movement on the territory of Soviet Belarus in 1941–1944	988

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

<i>Kirchanov M.V.</i> Galician nationalism in the first Half of the 1930s: radicalization of ideology and missed opportunities	1002
--	------

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>



Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка

Максим Николаевич Евстигнеев *, Илона Алексеевна Евстигнеева 

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

*Адрес для переписки: maximevstigneev@bk.ru

Аннотация

Актуальность. Интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс выступает одним из ключевых направлений цифровой трансформации образования в России. В условиях стремительного развития ИИ-технологий возникает острая необходимость формирования у будущих педагогов навыков промпт-инжиниринга, позволяющих формулировать запросы к генеративному ИИ для решения конкретных методических задач. Формулирование качественного промпта позволяет повысить качество обратной связи от генеративного ИИ и оптимизировать процессы педагогического планирования, разработки учебных и контрольно-измерительных материалов, адаптации содержания обучения под индивидуальные особенности обучающихся и др. Игнорирование данного аспекта подготовки педагогических кадров сейчас может привести к профессиональному отставанию выпускников и их неконкурентоспособности на рынке труда в будущем. В этой связи обучение промпт-инжинирингу следует считать императивом современного образования. Цель исследования – выявить эффективность методики развития умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка.

Методы исследования. Использовались теоретические методы, такие как изучение научной и научно-методической литературы по проблематике исследования, анализ, обобщение и классификация информации. С целью проверки эффективности предлагаемой методики было проведено опытное обучение, направленное на развитие умений промпт-инжиниринга у будущих педагогов иностранного языка. В опытном обучении приняли участие 52 студента 1–4 курсов Института педагогики, обучающиеся бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование (профиль «Английский язык)» и «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур)»» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов. Объектом контроля выступила номенклатура умений промпт-инжиниринга педагога иностранного языка, представленная десятью умениями, отражающими специфику преподавания иностранного языка.

Определение понятий. Основным понятием выступает промпт-инжиниринг или промптинг. Подробно рассмотрены базовые и продвинутое техники промптинга, направленные на получение качественной обратной связи от генеративного ИИ.

Результаты исследования. Разработанная методика развития промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка была апробирована в ходе опытного обучения. Оче-

видный прогресс наблюдается по следующим контролируемым параметрам: умение формулировать промпт для организации речевого общения на иностранном языке ($t = 9,8$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт с целью поиска необходимой информации, перевода или объяснения сложного учебного материала ($t = 6,2$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт для разработки плана или фрагмента урока ($t = 10,1$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт для разработки тренировочных упражнений на отработку лексико-грамматических навыков ($t = 7,3$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт для генерации текста ($t = 5,5$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт для адаптации текста ($t = 5,8$ при $p < 0,001$). Параметрами без значимого прогресса остались: умение формулировать промпт для создания технологических карт урока ($t = 7,3$ при $p > 0,05$), умение формулировать промпт для разработки контрольно-измерительных материалов ($t = 1,1$ при $p > 0,05$), умение формулировать промпт для проведения сравнительного анализа двух и более текстов ($t = 0,9$ при $p > 0,05$), умение формулировать промпт для оценки письменной творческой работы ($t = 0,6$ при $p > 0,05$).

Выводы. Промпт-инжиниринг в системе лингвометодической подготовки будущего педагога иностранного языка на основе ИИ-технологий играет значительную роль, поскольку позволяет овладевать современными техниками взаимодействия с генеративным ИИ. Для младших курсов целесообразно делать акцент на базовых навыках взаимодействия с генеративным ИИ, а для старших – на решении конкретных методических задач. Обучение промпт-инжинирингу должно быть непрерывным и начинаться с первого курса, встраиваясь в учебный процесс через отдельные дисциплины, например, через «Введение в искусственный интеллект», или майноры, чтобы на старших курсах обучающиеся смогли применять полученные знания для решения более сложных по когнитивному уровню задач. Техника автопромтинга позволяет обучающимся наглядно изучать анатомию качественного промпта и одновременно развивать критическое мышление путем анализа и доработки сгенерированных с помощью ИИ промптов. Перспективу исследования составляет изучение эффективности техники автопромтинга в подготовке будущих учителей иностранного языка посредством ИИ-технологий. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях по изучению техник промпт-инжиниринга для педагогов или обучающихся педагогических направлений подготовки, для разработки авторских методик обучения педагогов промпт-инжинирингу, а также в методике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: промпт-инжиниринг, промптинг, ИИ-технологии, ИИ-компетенция, лингвометодическая подготовка будущего педагога иностранного языка

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта ТГУ им. Г.Р. Державина для проведения перспективных проектов для реализации Научным центром Российской академии образования.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. М.Н. Евстигнеев 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: 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>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>

Developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educator

Maxim N. Evstigneev *, Iлона A. Evstigneeva 

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

*Corresponding author: maximevstigneev@bk.ru

Abstract

Importance. The integration of artificial intelligence technologies into the educational process is one of the key areas of digital transformation of education in Russia. In the context of the rapid development of AI technologies, there is an urgent need for pre-service educators to develop prompt engineering skills that allow them to formulate requests for generative AI to solve specific methodological problems. The formulation of high-quality prompt makes it possible to improve the quality of feedback from generative AI and optimize the processes of pedagogical planning, the development of educational and control materials, the adaptation of the learning content to the individual characteristics of students, etc. Ignoring this aspect of pre-service educators training now can lead to a professional backlog of graduates and their lack of competitiveness in the labor market in the future. In this regard, prompt engineering training should be considered an imperative of modern education. The purpose of this study is to identify the effectiveness of the prompt engineering skills development methodology for pre-service foreign language educators.

Research Methods. Theoretical methods were used such as the study of scientific and methodological literature on research issues, analysis, generalization and classification of information. In order to test the effectiveness of the proposed methodology, an experimental training was conducted aimed at developing the skills of prompt engineering among pre-service foreign language educators. 52 students of the 1st-4th courses of the Institute of Pedagogy, studying bachelor's degrees in the fields of "Pedagogical Education (English Language profile)" and "Linguistics (Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures" profile)" at Derzhavin Tambov State University, took part in the pilot training. The object of control was the nomenclature of prompt engineering skills of a foreign language educator, represented by ten skills reflecting the specifics of teaching a foreign language.

Definition of Concepts. The main concept in the study is prompt engineering or prompting. The paper describes in detail the basic and advanced prompting techniques aimed at obtaining high-quality feedback from generative AI.

Results and Discussion. The methodology for the developing prompt engineering skills in the pre-service training of foreign language educators has been tested during experimental training. Obvious progress is observed in the following controlled parameters: the skill to formulate prompt for organizing speech communication in a foreign language ($t = 9.8$ at $p < 0.001$), the skill to formulate prompt in order to find the necessary information, translate or explain complex educational material ($t = 6.2$ at $p < 0.001$), the skill to formulate prompt for developing a plan or lesson fragment ($t = 10.1$ at $p < 0.001$), the skill to formulate suggestions for developing training exercises for developing lexical and grammatical skills ($t = 7.3$ at $p < 0.001$), the skill to formulate prompt for text generation ($t = 5.5$ at $p < 0.001$), the skill to formulate prompt for text adaptation ($t = 5.8$ at $p < 0.001$). The following parameters remained without significant progress: the skill to formulate prompt for creating technological lesson maps ($t = 7.3$ at $p > 0.05$), the skill to formulate prompt for developing control and measuring materials ($t = 1.1$ at $p > 0.05$), the skill to formulate prompt for conducting a comparative analysis of two or more texts ($t = 0.9$ at $p > 0.05$), the skill to formulate suggestions for evaluating written creative work ($t = 0.6$ at $p > 0.05$).

Conclusion. Prompt engineering plays a significant role in the system of linguistic and methodological training of pre-service foreign language educators based on AI technologies, as it allows them to master modern techniques of interaction with generative AI. For junior students, it is advisable to focus on the basic skills of interacting with generative AI, and for senior students – on solving specific methodological tasks. Prompt engineering training should be continuous and start from the first year, integrating into the learning process through individual disciplines, for example, through “Introduction to Artificial Intelligence” or minors, so that senior students can apply their knowledge to solve more complex cognitive tasks. The technique of autoprompting allows students to visually study the anatomy of high-quality prompt and at the same time develop critical thinking by analyzing and refining AI-generated prompt. The perspective of the study is to observe the effectiveness of the autoprompting technique in the pre-service training of foreign language educators. The results obtained can be used in further research on the study of prompt engineering techniques for educators or students of pedagogical training areas, for the development of author's methods of teaching prompt engineering to educators, as well as in the methodology of teaching a foreign language.

Keywords: prompt engineering, prompting, AI technologies, AI competence, linguistic and methodological pre-service training of a foreign language educator

Funding. This publication was prepared with the support of a grant from Derzhavin Tambov State University for the support of promising projects for implementation by the Research Center of the Russian Academy of Education.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

Conflict of Interests. M.N. Evstigneev 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 interest.

For citation: 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-795-813>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ-технологий) в систему подготовки будущих педагогов на современном этапе информатизации системы высшего образования в Российской Федерации способствует реализации стратегических целей, закрепленных нормативными документами на государственном уровне. Согласно национальному проекту «Экономика данных и цифровая трансформация государства»¹ ключевыми направлениями выступают ускоренное развитие ИИ-технологий в России,

увеличение узнаваемости отечественных технологических решений на базе ИИ и повышение уровня цифровой грамотности населения в стране. В качестве одной из задач следует выделить подготовку профессиональных кадров, способных формулировать корректные запросы (промпты) и, тем самым, обучать ИИ – настраивать под себя технологические решения на базе ИИ для решения конкретных отраслевых задач. Для решения данной задачи в каждую образовательную программу предлагается включать специальные модули по изучению основ работы с ИИ, учитывающие особенности направления подготовки и отраслевой принадлежности². В результате освоения такой рас-

¹ О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 11.04.2025).

² О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: Указ Президента Российской Фе-

ширенной образовательной программы выпускник вуза будет обладать сформированными навыками взаимодействия с генеративным ИИ и будет способен использовать сгенерированные материалы в рамках своей будущей профессии.

Говоря о подготовке педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования, все чаще обсуждается тезис, что современный педагог на ежедневной основе сталкивается с определенными для себя вызовами – необходимостью формирования цифровых компетенций, овладением новыми технологиями обучения и адаптацией традиционных методик обучения с учетом дидактических свойств и методических функций новых технологий. В связи с этим больше внимания должно уделяться содержанию профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, направленного на развитие цифровой грамотности, формирование навыков работы с большими массивами данных, эффективного использования онлайн-платформ и создания цифровых образовательных ресурсов [1]. При этом профессиональное становление педагога не может носить эпизодический характер, а образует непрерывный процесс, позволяющий педагогу ориентироваться в быстроизменяющемся мире новых технологий.

Педагог новой формации выступает не только носителем знаний, но и архитектором образовательной среды, способной гибко подстраиваться под индивидуальные запросы обучающихся. Передавая часть педагогических функций искусственному интеллекту, мы наблюдаем как ИИ трансформируется из средства обучения в субъекта образовательного процесса. Например, ИИ на современном этапе развития способен выступать в качестве виртуального собеседника и партнера по обучению, принимая непосредственное участие в формировании речевых навыков обучающихся, проводить оценку письменных работ обучающихся, осуществлять

педагогическое проектирование, разрабатывать учебно-методические и контрольно-измерительные материалы и т.д. Однако эффективность и качество получаемой обратной связи от генеративного ИИ зависит от способности педагога или обучающегося корректно формулировать промпт с целью решения конкретной задачи. Опыт взаимодействия с генеративным ИИ свидетельствует о том, что низкокачественный промпт, как правило, приводит к генерации поверхностных, неточных, или этически небезопасных информационных материалов, что в свою очередь способствует дискредитации самой идеи использования ИИ-технологий в учебном процессе. Таким образом, можно говорить о том, что промпт-инжиниринг из узкотехнического навыка трансформируется в фундаментальную педагогическую компетенцию, включающую формирование коммуникативных навыков взаимодействия с ИИ наряду с развитием критического мышления, направленного на оценку качества генерируемой информации и целесообразности ее дальнейшего использования.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в рамках системы подготовки педагогических кадров определяют совокупность универсальных и профессиональных компетенций, связанных с использованием цифровых ресурсов, проектированием образовательного процесса и разработкой индивидуальной образовательной траектории. Сформированные навыки осознанно взаимодействовать с ИИ через качественные промпты напрямую способствуют достижению этих целей. Обучающийся, будущий педагог, владеющий основами промпт-инжиниринга, будет способен самостоятельно разрабатывать с помощью ИИ персонализированные коммуникативные задания и тренировочные упражнения, генерировать идеи для обсуждения, оптимизировать рутинную нагрузку, связанную с оформлением документации и проверкой письменных работ, а также получать аналитическую поддержку от ИИ и в даль-

нейшем самостоятельно принимать взвешенные педагогические решения.

Игнорирование необходимости формирования навыков промпт-инжиниринга на современном этапе в будущем создает риски профессионального отставания. Выпускник педагогического вуза, не владеющий основами взаимодействия с генеративным ИИ, окажется неконкурентоспособен на рынке труда и не сможет в полной мере соответствовать запросам цифровой экономической экосистемы, которая формируется уже сегодня. Следовательно, формирование навыков промпт-инжиниринга у студентов педагогических направлений подготовки выступает не факультативной задачей, а необходимым условием для выполнения ими основной педагогической миссии – воспитания успешного адаптивного поколения, ориентирующегося в высокотехнологичном мире.

В настоящее время уже сложился внушительный корпус научных исследований, посвященных проблематике интеграции ИИ-технологий в систему подготовки будущих учителей и разработке авторских методик обучения иностранному языку с помощью различных технологических решений на базе ИИ-технологий. Так, например, в своих работах П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев и Д.О. Сорокин [2] разрабатывают структурную модель подготовки педагогических кадров на основе ИИ; П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [3], С.В. Титова и И.В. Харламенко [4] раскрывают особенности лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка с помощью ИИ-технологий; М.Н. Евстигнеев [5] предлагает методическую модель обучения педагогов иностранного языка посредством технологических решений на базе ИИ; В.В. Клочихин, О.Г. Поляков [6] используют ИИ-инструменты для проведения корпусного анализа; П.В. Сысоев и М.И. Ивченко [7] анализируют возможность формирования фонетических навыков обучающихся с помощью ИИ; П.И. Лобеева [8] – возможность формирования лексико-грамматических навыков обучающихся посредством чат-бота; Н.В. Четырина [9] – формирование

навыков письменного взаимодействия и медиации при работе с ИИ; А.П. Авраменко и Е.Р. Буланова [10] – развитие самостоятельности обучающихся в условиях интеграции ИИ в учебную деятельность; С.В. Боголепова и М.Г. Жаркова [11] – оценивание эссе и качество обратной связи от генеративного ИИ. Вопросы формирования особого вида компетенции у педагога в области использования ИИ-технологий также становились объектом исследования [12–14].

Анализ данных работ свидетельствует о том, что исследователи для достижения поставленных целей в той или иной мере затрагивали вопросы создания промпта для решения конкретной педагогической или методической задачи. Однако до сих пор проблема обучения промпт-инжинирингу будущих учителей иностранного языка не выступала предметом отдельного исследования.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проведения исследования использовались теоретические методы, такие как изучение научной и научно-методической литературы по проблематике исследования, анализ, обобщение и классификация информации. С целью проверки эффективности предлагаемой методики было проведено опытное обучение, направленное на развитие умений промпт-инжиниринга у будущих педагогов иностранного языка. В опытном обучении приняли участие 52 студента 1–4 курсов Института педагогики, обучающиеся бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование (профиль «Английский язык»)» и «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»)» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов. Объектом контроля выступила номенклатура умений промпт-инжиниринга педагога иностранного языка, представленная десятью умениями, отражающими специфику преподавания иностранного языка.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

С технической точки зрения термин «промпт-инжиниринг», или в упрощенной форме «промптинг» представляет собой область разработки и оптимизации текстовых запросов (промптов) к большим языковым моделям для получения наиболее релевантных ответов. На практике *промпт-инжиниринг* предполагает наличие у человека совокупности знаний, умений и навыков *грамотно формулировать задачи для искусственного интеллекта с учетом контекста, роли, формата и ограничений*, который превращает генеративный ИИ из простого источника информации в мощный инструмент для решения конкретных задач профессионального характера.

В сфере информационных технологий распространены общепринятые модели построения промптов. Одной из наиболее эффективных является модель CRISP, позволяющая создавать качественные промпты для ИИ. Пример построения промпта для учителя иностранного языка по данной модели: *«C (Context): Урок английского языка для обучающихся с уровнем A2. Тема: «В ресторане». R (Role): Ты эксперт в области методики преподавания английского языка. I (Intent): Напиши диалог между официантом и клиентом в ресторане. S (Scenario): Клиент делает заказ, спрашивает рекомендации, просит счет. Диалог должен быть реалистичным и содержать активный вокабуляр, чтобы обучающиеся смогли использовать лексику в дальнейшей коммуникации. P (Parameters): Длина: 8–10 реплик для каждого участника. Добавь активный вокабуляр: “starter”, “main course”, “sparkling water”, “salmon”. Укажи перевод для активного вокабуляра»*. Очевидно, что анатомия качественного промпта должна включать такие компоненты, как определение ролевой функции ИИ, контекста, сценария действий и формата ожидаемого результата. Однако современные технологические решения на базе ИИ могут самостоятельно определять контекст, сужать или расширять его в зависимо-

сти от поставленной задачи и заданных требований.

С учетом специфики обучения иностранному языку, разберем особенности построения промпта в зависимости от конкретной функциональной задачи. П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин [15] в своем исследовании описывают шесть видов обратной связи, которую обучающиеся могут получить от генеративного ИИ. Учебно-социальная обратная связь отражает способность ИИ выступать в качестве виртуального собеседника, позволяя обучающимся участвовать в дискуссии на изучаемом языке. Пример учебно-социального промпта: *“Hello! Let’s talk about climate changing”*. Информационно-справочная обратная связь представляется как ответ на запрос о поиске информации и ее подробном объяснении. Пример информационно-справочного промпта: *«Объясни, в каких случаях нужно использовать Present Perfect. Приведи примеры»*. Методическая обратная связь позволяет превратить ИИ в активного помощника педагога, который способен осуществлять предметно-тематическое планирование, разрабатывать планы уроков, создавать учебно-методические и контрольно-измерительные материалы. Пример методического промпта: *«Разработай технологическую карту урока иностранного языка для учеников девятого класса. Тема “My future profession”. Уровень языка A2-B1. Обозначь универсальные учебные действия»*. Условно-творческая обратная связь от ИИ направлена на генерацию так называемого креативного контента. Пример условно-творческого промпта: *«Напиши эссе на тему “Scary story”*. Аналитическая обратная связь позволяет обрабатывать большие массивы информации, выявлять взаимосвязи и строить гипотезы. Пример аналитического промпта: *«Вот три текста на одну тему. Проанализируй содержание, выяви взаимосвязь между аспектами, обсуждаемыми в текстах. Сформулируй выводы»*. Оценочная обратная связь позволяет получать от ИИ оценку письменных тестовых и творческих работ по заранее заданным

критериям и указаниям шкалы оценки. Пример оценочного промпта: *«Оцени эссе студента по следующим критериям по пятибалльной шкале: а) раскрытие основной идеи; б) языковая корректность; в) структура; г) связность; д) оригинальность. Напиши краткий комментарий по каждому критерию, выделив положительные моменты, а также то, что необходимо улучшить. В конце поставь общую оценку»*. На приведенных примерах видно, каким образом, управляя искусственным интеллектом через промпт, мы можем получить тот или иной вид обратной связи.

Рассмотрим более подробно распространенные на практике базовые и продвинутое техники промптинга. К основным видам базового промптинга относятся следующие техники: нулевой промптинг, промптинг с одним примером или несколькими примерами [18; 19].

Нулевой промптинг (zero-shot prompting) – техника составления текстового запроса к ИИ без предоставления конкретных примеров или обозначения контекста. При нулевом промптинге ИИ самостоятельно выполняет поставленную задачу с опорой на способность обобщать имеющиеся знания и использовать только описание инструкции в промпте. Ввиду того, что модель не получает от пользователя конкретных указаний, генерируемый ответ может быть составлен в любом формате и содержать как релевантную, так и нерелевантную информацию. Пример нулевого промпта: *«Составь диалог на английском языке для обучающихся с уровнем А2»*.

Промптинг с одним примером (one-shot prompting) предполагает технику взаимодействия с генеративным ИИ, при которой текстовый запрос включает один конкретный пример выполнения аналогичной задачи с целью, чтобы ИИ смог понять формат, стиль или уровень сложности ожидаемого от него ответа. ИИ анализирует предоставленный пример, выявляет так называемый паттерн (включающий структуру, тип ответа и глубину проработки) и применяет его при решении новой задачи. Таким образом, ИИ полу-

чает точный образец ожидаемого от него ответа, что значительно снижает риск получения непредсказуемого ответа. Формулировка промпта с одним примером обычно включает четкую инструкцию; пример, который должен быть корректным (не содержать ошибок), релевантным (затрагивать разные аспекты или варианты выполнения задачи), содержательным (демонстрировать единую логику выполнения по шаблону); разделение компонентов промпта через обозначение «Задание», «Исправление» и «Правило». Пример промпта с одним примером: *«Я буду давать тебе предложения с ошибками. Твоя задача – исправить ошибку и объяснить правило. Например: Задание: Предложение с ошибкой “She don’t like apples”. Исправление: “She doesn’t like apples”. Правило: «В Present Simple для местоимений he/she/it (3-е лицо ед. ч.) вспомогательный глагол “to do” принимает форму “does”. Теперь исправь ошибку в следующем предложении: “They is studying for the exam”*».

Сущность промптинга с несколькими примерами (*few-shot prompting*) заключается в том, что пользователь задает ИИ текстовый запрос одновременно с несколькими примерами выполнения задачи (от 2 и более). В данном случае модель анализирует все предоставленные примеры, выявляет скрытые правила, структуру и контекст, а затем применяет извлеченные параметры к новой задаче. Формулировка промпта с несколькими примерами осуществляется по аналогичной схеме, как и промпт с одним примером. Пример промпта с несколькими примерами: *«Преобразуй слова в скобках таким образом, чтобы они грамматически соответствовали предложению. Следуй следующему образцу. Предложение 1: “It was a ____ (to decide) that changed my life”. Ответ: “decision”. Предложение 2: “She is a very ____ (create) person”. Ответ: “creative”. Предложение 3: “This news will ____ (sharp) our focus on the problem”. Ответ: “sharpen”. Теперь сгенерируй десять предложений по образцу для отработки словообразовательных моделей с суффиксами “-ment”, “-tion”, “-ify”, “-ive”,*

“-en”. Обозначение нескольких примеров для ИИ позволяет показать нюансы, которые сложно передать одной инструкцией или одним примером. В отличие от нулевого промптинга использование промпта с одним или несколькими примерами позволяет более точно объяснить ИИ сложную или специфическую задачу и получать в обратной связи от него типовые тренировочные упражнения, тесты и коммуникативные задания, объединенные следованием единому формату. Однако в случае, если в промпте не обозначены четкие инструкции или примеры, ИИ наиболее склонен к галлюцинациям и может начать выдумывать информацию.

К продвинутым видам промптинга относятся следующие техники: промптинг с цепочкой рассуждений, промптинг на самосогласованность, промптинг «дерево мыслей» [20].

Промптинг с цепочкой рассуждений (chain-of-thought prompting) – техника взаимодействия с ИИ, при которой его с помощью текстового запроса побуждают последовательно обозначать логические шаги решения задачи, а не сразу выдавать конечный результат. Для решения поставленной задачи ИИ разбивает сложный запрос на промежуточные этапы, имитируя человеческое рассуждение, то есть модель объясняет, как она пришла к тому или иному выводу. Считается, что данный подход позволяет снижать риск галлюцинаций и формулирования поспешных неверных выводов, поскольку ИИ вынужден обосновать каждое свое действие. У пользователя при этом имеется возможность отслеживать процесс рассуждения и через последующие промпты корректировать и направлять его в нужном направлении. Анатомия промпта в цепочке рассуждений включает четкую постановку задачи и прямое указание на процесс через использование следующих фраз: «Давай подумаем вместе», «Объясни пошагово», «Покажи все этапы решения» и т. д. Пример промпта с цепочкой рассуждений: *«Объясни, почему в данном предложении используется время Past Perfect, а не Past Simple. Покажи ход рассуждений. Предложение: “When I arrived at the*

party, John had already left”. Ожидаемый ответ от генеративного ИИ будет выглядеть следующим образом. *«Шаг 1. В предложении описаны два действия в прошлом, мое прибытие на вечеринку (arrived) и уход Джона (left). Шаг 2. Действие «ушел» (left) произошло раньше, чем действие «прибыл» (arrived). Шаг 3. В английском языке для действия, которое завершилось до начала другого действия в прошлом, используется время Past Perfect. Шаг 4. Следовательно, более раннее действие выражается через “had left” (Past Perfect), а более позднее – через “arrived” (Past Simple). Вывод: использование Past Perfect в данном предложении грамматически верно»*. Очевидно, что использование промптинга с цепочкой рассуждения позволяет превратить ИИ из генератора случайных ответов в виртуального помощника, который способен подробно и логично объяснять сложные языковые явления. В современных чат-ботах функция цепочки рассуждения реализуется отдельными режимами, как, например, “DeepThink” у DeepSeek, “Think” у Mistral AI, “Thinking” у ChatGPT, режим рассуждений у YandexGPT.

Промптинг на самосогласованность (self-consistency prompting) предполагает использование усовершенствованной техники взаимодействия с ИИ на основе цепочки рассуждений, только вместо одной попытки ИИ генерирует несколько цепочек и путем мозгового штурма принимает самостоятельное решение – выбирает среди них наиболее частотный ответ. Таким образом, для решения одной задачи ИИ несколько раз запускает один и тот же промпт. Благодаря стохастичности, ИИ каждый раз может генерировать разные цепочки рассуждений, при этом конечный результат определяется путем выбора наиболее часто встречающегося варианта решения задачи среди многих других. Промптинг на самосогласованность можно запустить как повтор одного и того же промпта несколько раз вручную, так и включив в тело промпта количество, которое ИИ должен обработать данный промпт. Пример промпта на самосогласованность: *«Переведи на англий-*

ский язык русскую пословицу «В гостях хорошо, а дома лучше». Покажи пошаговые рассуждения для обоснования своего перевода. Запусти промпт пять раз и выбери наиболее удачный ответ». В обратной связи ИИ предоставляет пять логических цепочек с разными вариантами ответа, включая и дословный перевод, и выбирает наиболее частотный идиоматичный вариант: “There’s no place like home”.

Промптинг «дерево мыслей» (*tree of thoughts prompting*) является продвинутой техникой формулирования текстовых запросов, побуждая ИИ исследовать несколько вариантов решения задачи, оценивать их и принимать стратегически верное решение о том, в каком направлении двигаться дальше. В отличие от предыдущих двух техник промптинга использование «дерева мыслей» позволяет ИИ моделировать разные ситуации, изменять свое решение в процессе анализа и выбирать наиболее оптимальный вариант решения. С помощью данного вида промптинга становится возможным не просто генерировать текст, а наблюдать, как ИИ выстраивает логику и принимает решения, выступая своеобразным экспертом в определенной области, что становится особенно актуальным при проверке различного рода гипотез. Промпт «дерево мыслей» можно использовать при педагогическом планировании и разработке планов или фрагментов урока, например: «Разработай подробный план урока (45 минут) для уровня B1 по теме «Климат и экология». Учи разные стили обучения: аудиальный, визуальный, кинестетический. Покажи процесс построения «дерева мыслей»: сгенерируй три разных варианта структуры урока, оцени их эффективность и выбери лучший вариант для детальной проработки выбранной тематики». Также данный вид промптинга позволяет выполнять творческие задания, которые требуют проведения сложного анализа, например: «Напиши эссе на тему «Влияние глобализации на национальные языки». Сгенерируй четыре различных тезиса, оцени их по шкале оригинальности, а затем развивай самый

перспективный, одновременно проверяя, нет ли каких-либо контраргументов».

Помимо базовых и продвинутых техник промптинга следует выделить еще и технику разделения промпта (*prompt chaining*), которая используется в случае, когда необходимо создать управляемую цепочку рассуждений или действий, обуславливающих достижение учебной цели. Сущность данной техники заключается в том, что сложная задача разбивается на последовательность более простых, связанных между собой шагов (промптов). Соответственно, ответ, полученный от ИИ на одном шаге, становится частью входных данных для формулирования следующего промпта. В результате вместо одного перегруженного промпта мы получаем серию коротких узконаправленных запросов. При этом у пользователя имеется возможность проверять и корректировать результаты на каждом этапе, не допуская роста галлюцинаций. Техника разделения промпта эффективно себя показывает при разработке учебно-методических материалов, например: «Шаг 1. Подбери пятнадцать слов на тему “Remote work”. Уровень владения иностранным языком B1. Создай таблицу и размести список в два столбика: слово и перевод на русский язык». ИИ генерирует таблицу с двумя столбиками и заполняет их словами и переводом. «Шаг 2. Используя список слов [вставляем результат из Шага 1], создай упражнение “fill-in-the-gaps”. Напиши пятнадцать предложений на английском языке, в каждом предложении пропущено одно слово из таблицы. Сделай пропуски достаточно сложными, чтобы требовалось понять контекст». ИИ выполняет запрос и генерирует пятнадцать предложений с пропусками. «Шаг 3. Вот упражнение: [вставляем результат из Шага 2]. Создай ключи для учителя. Для каждого предложения укажи правильный ответ и дай краткое объяснение выбора». ИИ генерирует ключи для учителя в соответствии с указанными параметрами в запросе.

Техника разделения промпта позволяет также адаптировать тексты под необходимый

уровень владения иностранным языком (пример промпта: «Адаптируй этот текст: [вставляем текст] для уровня В1. Упрости грамматические конструкции и замени сложную лексику на общеупотребительную»); создавать вопросы на понимание (пример промпта: «На основе адаптированного текста [вставляем упрощенный текст] создай семь вопросов на проверку понимания основного содержания. Три вопроса с выбором ответа. В каждом задании должно быть четыре варианта ответа, только один из которых правильный. Вопросы должны быть представлены в виде предложений с пропуском. Два общих вопроса (с кратким ответом "Yes/No"). Два специальных вопроса, начинающиеся с вопросительных слов "how long", "where", "why"); создавать дискуссионные задания (пример промпта: «На основе обозначенных вопросов [добавляем вопросы] предложи пять аспектов для обсуждения в группе, которые позволят раскрыть идеи, обозначенные в тексте»); формулировать темы для эссе (пример промпта: «Напиши три актуальных темы для эссе в соответствии с проблемами, обсуждаемыми в дискуссии [добавляем аспекты для обсуждения]. Темы должны быть сформулированы в виде вопросов, которые предполагают аргументированную ответную реакцию»).

Благодаря технике разделения промпта ИИ становится эффективным ассистентом педагога на повседневной основе, поскольку процесс взаимодействия с ИИ становится управляемым. Данный вид промптинга обеспечивает контекстуальную преемственность, предоставляет педагогу полный контроль над получаемыми результатами, экономит время, позволяя ему решать более сложные по когнитивному уровню профессиональные задачи.

Если базовые варианты промптинга устанавливают прямой запрос для ИИ, то продвинутые виды промптинга направлены на создание *метапромптов* – «создание инструкций по созданию инструкций» и формированию стратегий мышления у ИИ, управляя не содержанием, а процессом его раз-

мышлений. Задавая ИИ подробный алгоритм выполнения действий через промпт, мы, по сути, обучаем его, создавая правила взаимодействия и обозначая шаблоны ответов, которые мы хотим получить в результате.

Частным случаем метапромптинга следует считать *автопромптинг*, или обращение пользователя к ИИ с запросом о составлении промпта. В данном случае такой промпт будет считаться слабым (промпт: «Помоги составить план урока английского языка»), потому что в нем отсутствует конкретизация цели обучения, темы урока, уровень владения иностранным языком, длительность урока и т. д.), и промпт является открытым к интерпретации со стороны ИИ. Среди возможных действий с целью усиления промпта можно включить следующую фразу «Задай мне вопросы, чтобы усилить мой промпт» и, отвечая на них постепенно, предоставлять ИИ необходимую информацию либо попросить ИИ самостоятельно сформулировать промпт и в дальнейшем его редактировать, адаптируя под определенную задачу.

Анализ исследовательской базы по рассматриваемой проблематике позволяет судить, о том, что Д. Ли и Э. Палмер [19], Дж. Парк и С. Чу [20], Д. Федерякин, Д. Молев, О. Златкин-Троицкая, А. Маур [21], Н.Д. Дешмукх и В.А. Шрути [22] рассматривают промпт-инжиниринг в своих работах как навык XXI века, который необходимо формировать в системе высшего образования. В научной литературе сейчас активно обсуждаются вопросы составления промптов для обучения и взаимодействия в конкретной профессиональной области, так, например, Т.Ф. Хестон и К. Кун [23], С. Чон, Х.Дж. Ким и [24] разрабатывают промпты для обучения студентов-медиков; С.А. Чубов [25] – будущих фармацевтов; Г. Замбрано [26], П.В. Сысоев, В.В. Харин, М.В. Гаврилов [27], А.Е. Кирпичев [28], Н.М. Кропачев, П.П. Серков, С.Ю. Севрюков, В.В. Архипов [29] – студентов-юристов; П.И. Лобеева [8] – студентов технического вуза, обучающихся по инженерным направлениям подготовки; Ж.Л. Араужу и И. Сауде [30], С. Тассоти [31] –

студентов-химиков; Ю. Люй, С. Ху и Д. Чжан [32] – студентов-психологов; И.С. Лукинский и И.А. Горшенева [33] – педагогов; О.Н. Иванищева [34] – будущих учителей русского языка; У. Ли, Х. Чон, Е. Чон, Е. Сон, В. Хван, Ч. Мун, Х. Ким [17], А. Айзимонгер [35], Е.М. Захцер [36], Ч. Лин [37], Н.В. Четырина [9] – лингвистов и специалистов в области методики обучения иностранному языку. Промпт-инжиниринг в исследованиях П.В. Сысоева [13] и С. Эмили [38] включен в структуру ИИ-компетенции современного педагога.

Практически все авторы отмечают, что даже самые современные решения на базе ИИ, функционируя на больших языковых моделях, могут в ответ на низкокачественный промпт предоставлять поверхностные, хотя и с первого взгляда правдоподобные, ответы, которые могут быть некорректными, неполными и этически небезопасными. Объясняется это тем, что зачастую ИИ не обладает подлинным пониманием концепций, фактов или явлений, что ограничивает его использование для решения определенного рода задач профессионального характера без строгого контроля со стороны эксперта в этой области (юриста, медика, педагога и т. д.). Отсюда следует, что качество обратной связи от ИИ напрямую коррелирует с качеством промпта, его видом и функциональной направленностью.

С учетом всего вышесказанного *пром프트-инжиниринг* для педагога иностранного языка представляет современную *метакогнитивную компетенцию, представляющую собой осознанное формулирование текстовых запросов, направленных как на получение качественной обратной связи от генеративного искусственного интеллекта, так и на активацию собственного критического мышления.*

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью проверки эффективности предлагаемой методики было проведено опытное обучение, направленное на развитие умений

пром프트-инжиниринга у будущих педагогов иностранного языка. В рамках краткосрочного курса «Промпт-инжиниринг для будущих учителей иностранного языка» продолжительностью 18 академических часов обучающиеся прошли 4 модуля, включающие основы взаимодействия с генеративным ИИ в методической и исследовательской деятельности педагога, техники пром프트-инжиниринга, практические задания по составлению промптов, анализ наиболее распространенных ошибок. В опытном обучении приняли участие 52 студента 1–4 курсов Института педагогики, обучающиеся бакалавриата по направлениям подготовки «Педагогическое образование (профиль «Английский язык)» и «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур)»» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина», г. Тамбов.

Перед началом обучения (на констатирующем этапе) было проведено анкетирование для выявления частоты использования технологических решений на базе ИИ для решения учебных задач. 91 % опрошенных практически на ежедневной основе использует генеративный ИИ в учебной или исследовательской деятельности; 7 % обращаются к ИИ не чаще 1–2 раз в неделю; 2 % опрошенных отметили, что не используют ИИ в учебных целях. Большинство респондентов отметили, что используют генеративный ИИ для поиска учебной информации (42 %) и генерации текстов (39 %), перевода (10 %), разработки дополнительных учебных материалов (5 %), составления планов и графиков (4 %). При этом относительно большой процент опрошенных ответили, что используют ИИ для общения на произвольные темы в развлекательных целях (78 %), и только 22 % из них использовали чат-боты для учебного общения на иностранном языке. В методических целях чат-боты используются редко (7 %) по причине обращения к нейросетям – конструкторам уроков, таким как Twee или MagicSchool (93 %), где не требуется составлять промпт. С сущностью понятия «промпт-

инжиниринг» знакомы 27 % обучающихся, 46 % – слышали о нем, но не владеют, 7 % – никогда не слышали.

Оценка промптов осуществлялась педагогом английского языка по пятибалльной шкале. На констатирующем этапе обучающимся было предложено сформулировать промпты для генеративного ИИ (ChatGPT, DeepSeek, Mistral AI и YandexGPT) в соответствии с поставленными задачами, которые легли в основу номенклатуры умений промпт-инжиниринга педагога иностранного языка.

Номенклатура умений промпт-инжиниринга педагога иностранного языка представлена в нашем исследовании следующим образом:

1) умение формулировать промпт для организации речевого общения на иностранном языке (непосредственное участие в общении с ИИ, генерация диалогов, ролевых игр, коммуникативных ситуаций, соответствующих уровню владения иностранным языком и интересам обучающегося);

2) умение формулировать промпт с целью поиска необходимой информации, перевода или объяснения сложного учебного материала (поиск синонимов/антонимов, осуществление реферативного перевода, объяснение грамматических правил, лингвистических концепций и т. д.);

3) умение формулировать промпт для разработки плана или фрагмента урока с указанием цели, содержания обучения, методов и организационных форм, способов управления учебным процессом, временных ограничений, видов речевой деятельности и т. д.;

4) умение формулировать промпт для создания технологических карт урока (ТКУ) с обозначением универсальных учебных действий, метапредметных связей и дифференциацией по типам учебных занятий;

5) умение формулировать промпт для разработки тренировочных упражнений на отработку конкретных лексико-грамматических навыков;

6) умение формулировать промпт для разработки контрольно-измерительных материа-

лов (КИМ) (тестов, контрольных работ с критериями оценки и параметрами валидности);

7) умение формулировать промпт для генерации текста определенного типа, стиля, уровня сложности и тематики;

8) умение формулировать промпт для адаптации текста (упрощение или усложнение);

9) умение формулировать промпт для проведения сравнительного анализа двух и более текстов, выявления общих и отличительных закономерностей, обобщения и классификации информации;

10) умение формулировать промпт для оценки письменной творческой работы (эссе).

На формирующем этапе было проведено краткосрочное обучение, в рамках которого обучающиеся были ознакомлены с основами взаимодействия с генеративным ИИ, включая вопросы соблюдения этики [39] и информационной безопасности, техниками формулирования промптов под различные задачи. С целью закрепления изученного материала была проведена практика формулирования промптов для генеративного ИИ и разобраны ошибки, которые чаще всего встречались в процессе взаимодействия с ИИ.

На заключительном этапе обучающимся было предложено заново сформулировать промпты в соответствии с номенклатурой умений промпт-инжиниринга педагога иностранного языка. Результаты опытного обучения представлены в табл. 1.

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что прогресс наблюдается в развитии тех умений, где учебно-методическая задача строится по простому алгоритму и не требует от обучающихся узконаправленных предметных знаний в области методики обучения иностранному языку, общей педагогики и психологии, тестологии и т. д.

По параметрам № 1, 2 и 7 отмечен значительный рост: умение формулировать промпт для организации речевого общения ($t = 9,8$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт для поиска информации / перевода / объяснения сложного материала ($t = 6,2$ при $p < 0,001$), умение формулиро-

вать промпт для генерации текста ($t = 5,5$ при $p < 0,001$), несмотря на то, что исходные данные были относительно высокие, поскольку у обучающихся до начала обучения уже имелся опыт взаимодействия с генеративным ИИ. На практике простые промпты «Давай поговорим на тему «В аэропорту»» до обучения сменились на более сложные после – «Диалог на английском языке. Ты сотрудник иммиграционной службы, я – пассажир. Мой уровень владения иностранным языком B1. Задавай мне вопросы, а я буду отвечать. Количество вопросов – 10. Используй активный вокабуляр: “check-in”, “departure”, “duty-free”, “customs” и др.».

По параметрам № 3, 5 и 8 также наблюдается рост – умение формулировать промпт для разработки плана урока / фрагмента уро-

ка ($t = 10,1$ при $p < 0,001$), умение формулировать промпт для разработки тренировочных упражнений ($t = 7,3$ при $p < 0,001$) и умение формулировать промпт для адаптации текста ($t = 5,8$ при $p < 0,001$). Однако следует отметить, что в ходе обучения и на практических занятиях развитию данных умений было отведено больше всего времени, так как обучающиеся допускали ошибки при формулировке промпта и получали негативный опыт взаимодействия с генеративным ИИ. Примером негативного опыта служит простой промпт «Создай план урока английского языка на тему «Моя семья» для второго класса». На рис. 1 представлен пример методически некорректного результата от нейросети Mistral AI, сгенерированного в качестве ответа на простой промпт.

Таблица 1

Сравнение результатов до и после проведения опытного обучения по развитию умений промпт-инжиниринга у будущих учителей иностранного языка

Table 1

Comparison of the results before and after conducting experimental training on the industrial engineering skills development for future foreign language teachers

Контролируемый параметр	Группа	Средний балл (до обучения)	Средний балл (после обучения)	t-критерий	p-значение
1. Промпт: организация речевого общения	$N = 52$	2,1	4,3	9,8	$<0,001^*$
2. Промпт: поиск информации / перевод / объяснение сложного материала	$N = 52$	3,5	4,6	6,2	$<0,001^*$
3. Промпт: разработка плана урока / фрагмента урока	$N = 52$	1,8	4,1	10,1	$<0,001^*$
4. Промпт: разработка технологической карты урока (ТКУ)	$N = 52$	1,2	1,9	1,5	$0,14^{**}$
5. Промпт: разработка тренировочных упражнений (лексика/грамматика)	$N = 52$	2,9	4,4	7,3	$<0,001^*$
6. Промпт: разработка контрольно-измерительных материалов (КИМ)	$N = 52$	2,5	2,8	1,1	$0,28^{**}$
7. Промпт: генерация текста	$N = 52$	3,8	4,7	5,5	$<0,001^*$
8. Промпт: адаптация текста	$N = 52$	3,0	4,2	5,8	$<0,001^*$
9. Промпт: анализ двух и более текстов	$N = 52$	2,2	2,5	0,9	$0,37^{**}$
10. Промпт: оценка творческой работы (эссе)	$N = 52$	1,5	1,7	0,6	$0,55^{**}$

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \geq 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами по результатам опытного обучения.

Source: calculated and compiled by the authors on the results of experiment teaching.

Примерный план урока:

1. Приветствие и организационный момент (5 минут)
 - Приветствие учащихся.
 - Проверка домашнего задания.
2. Введение в тему (5 минут)
 - Объяснение темы урока: "My Family".
 - Показ карточек с изображениями членов семьи и называние их на английском языке.
3. Аудирование (10 минут)
 - Прослушивание аудиозаписи, где рассказывается о членах семьи.
 - Обсуждение услышанного: кто в семье, сколько человек, какие родственные связи.
4. Работа с новым материалом (15 минут)
 - Разбор новых слов и выражений по теме "Семья".
 - Заполнение рабочего листа с заданиями на запоминание новых слов.
 - Игра "Угадай члена семьи": учитель показывает карточку с изображением члена семьи, а учащиеся называют его на английском языке.

Рис. 1. Пример методически некорректного результата от нейросети Mistral AI
Fig. 1. An example of a methodically incorrect result from the neural network Mistral AI

Источник: скриншот сделан авторами в нейросети Mistral AI.

Source: the screenshot is made by the authors in the neural network Mistral AI.

В ходе анализа было выявлено, что данный промпт является слабым и способствует генерации поверхностных, методически некорректных данных, поскольку ИИ предлагает вводить новую лексику на этапе после выполнения основного коммуникативного задания. Последующий промпт с указанием формата урока и введения трехфазовой модели обучения исправляет данную ошибку. В дальнейшем во избежание подобных ошибок для генерации плана урока обучающиеся были ознакомлены с компонентами педагогического планирования [40] и начали включать их в тело промпта.

Параметрами без значимого прогресса остались умение формулировать промпт для разработки технологической карты урока (ТКУ) ($t = 7,3$ при $p > 0,05$), умение формулировать промпт для разработки контрольно-измерительных материалов (КИМ) ($t = 1,1$ при $p > 0,05$), умение формулировать промпт

для проведения анализа двух и более текстов ($t = 0,9$ при $p > 0,05$), умение формулировать промпт для оценки творческой работы (эссе) ($t = 0,6$ при $p > 0,05$). Объясняется отсутствие прогресса, с одной стороны, ограниченным количеством академических часов в курсе обучения, со второй стороны – отсутствием фундаментальных предметно-методических знаний у обучающихся, которые они получают только на старших курсах, а с третьей – высокой сложностью по уровню выполнения когнитивных задач. На примере разработки технологической карты урока (ТКУ) или контрольно-измерительных материалов (КИМ) обучающиеся младших курсов столкнулись с проблемой, что они не могут составить качественный промпт ввиду того, что не понимают, как должен выглядеть конечный продукт. Проведение аналитической и оценочной деятельности также вызвало сложности по причине слабо развитого критического

мышления на фоне отсутствия способности ставить перед собой аналитические задачи, поскольку в первом случае большинство студентов не смогли самостоятельно определить критерии сравнения двух текстов, а во втором случае – критерии персонализированной оценки для эссе.

ВЫВОДЫ

Проведенное опытное обучение позволило сформулировать следующие выводы.

Во-первых, краткосрочный курс «Промпт-инжиниринг для будущих учителей иностранного языка» позволил развить практико-ориентированные умения промптинга, направленные на поиск, генерацию и адаптацию учебных материалов и др., о чем свидетельствуют высокие показатели значения *t*-критерия Стьюдента. В то же время были выявлены зоны неэффективного обучения, которые не показали значимого прогресса, что является системной закономерностью, указывающей на отсутствие определенных знаний у обучающихся. Таким образом, основным барьером для развития ряда умений выступило отсутствие предметно-методической базы, которая формируется у обучающихся, как правило, на старших курсах. Отметим, что качество формулируемых промптов у обучающихся старших курсов изначально выше, чем у обучающихся младших курсов ввиду того, что отдельные модули по промпт-инжинирингу в настоящее время включены в содержание таких дисциплин, как «ИКТ в профессиональной деятельности» (3 курс, 5 семестр) и «Методика обучения иностранному языку» (3 курс, 6 семестр и 4 курс, 7 семестр).

Во-вторых, на наш взгляд, наиболее выигрышной техникой промптинга на любом этапе обучения является техника автопромтинга, когда ИИ самостоятельно формулирует промпт, а пользователь имеет возможность доработать его в зависимости от конкретной задачи. При таком подходе смещается акцент с результата на процесс, и обучающиеся могут наблюдать за цепочкой рас-

суждений, проводя критический анализ и формируя экспертную позицию. Техника автопромтинга позволяет ознакомиться с анатомией эффективного промпта на начальном этапе и создавать высококачественные промпты для решения сложных задач на продвинутых этапах.

В-третьих, обучение промпт-инжинирингу в условиях цифровой трансформации образования необходимо начинать с первого курса независимо от направления и профиля подготовки обучающихся. Если рассматривать промпт-инжиниринг как новый подвид коммуникативной компетенции, соответственно, речь должна идти о его включении в номенклатуру коммуникативных умений, позволяющих свободно формулировать запросы для генеративного ИИ и получать от него качественную обратную связь. Реализация обучения может проходить как через включение в учебную программу дисциплины «Введение в искусственный интеллект» на первом курсе, так и через майноры со второго курса в рамках обучения на цифровой кафедре. В случае, если обучающийся прошел курс классической методики обучения иностранному языку и имеет представление о том, как выглядит ТКУ, какие компоненты необходимо выделять, какие универсальные учебные действия следует описывать и т. д., то при обращении к ИИ разработать ТКУ обучающийся сможет самостоятельно контролировать процесс генерации и вносить необходимые изменения. Также проблемой может служить отсутствие понимания у некоторых ИИ-технологий формата требуемого от них ответа, как в случае оценки письменной работы по критериям единого государственного экзамена (ЕГЭ), вследствие чего велик риск возникновения галлюцинаций.

Перспективу исследования составляет изучение эффективности техники автопромтинга в подготовке будущих учителей иностранного языка посредством ИИ-технологий. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях по изучению техник промпт-инжиниринга для педагогов или обучающихся педагогиче-

ских направлений подготовки, для разработки авторских методик обучения педагогов

промпт-инжинирингу, а также в методике обучения иностранному языку.

Список источников

1. *Гриникун В.В., Суворова Т.Н.* Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. Т. 22. № 1. С. 95-110. <https://doi.org/10.55959/lpej-24-05>, <https://elibrary.ru/bcerxq>
2. *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>
3. *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>
4. *Тимова 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. № 1. С. 66-84. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-5>, <https://elibrary.ru/froxrr>
5. *Евстигнеев М.Н.* Модель лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1222-1238. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238>, <https://elibrary.ru/ipnyou>
6. *Клочихин В.В., Поляков О.Г.* Технологии искусственного интеллекта: инструменты корпусного анализа в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 24-30. <https://elibrary.ru/bdttfе>
7. *Сысоев П.В., Ивченко М.И.* Формирование иноязычных фонетических навыков речи обучающихся на основе инструментов искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2025. № 2 (74). С. 600-614. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.38>, <https://elibrary.ru/jrddjj>
8. *Лобеева П.И.* Дидактический потенциал использования чат-ботов при изучении фразовых глаголов английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1467-1476. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1467-1476>, <https://elibrary.ru/fmyeoc>
9. *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>
10. *Авраменко А.П., Буланова Е.Р.* Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование // Rhema. Рема. 2024. № 1. С. 79-91. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2024-1-79-91>, <https://elibrary.ru/brxmbj>
11. *Боголепова С.В., Жаркова М.Г.* Исследование потенциала генеративных моделей для оценивания эссе и обеспечения обратной связи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 5. С. 123-137. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2024-101-123-137>, <https://elibrary.ru/mhusof>
12. *Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А.* Компетенция педагога иностранных языков в области искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 90-96. <https://elibrary.ru/auprsp>
13. *Сысоев П.В.* Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 6. С. 58-79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-58-79>, <https://elibrary.ru/zjmqfd>
14. *Тимова 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>
15. *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>

16. Yong G., Jeon K., Gil D., Lee G. Prompt engineering for zero-shot and few-shot defect detection and classification using a visual-language pretrained model // *Computer-Aided Civil and Infrastructure Engineering*. 2023. Vol. 38. № 11. P. 1536-1554. <https://doi.org/10.1111/mice.12954>
17. Lee U., Jung H., Jeon Y., Sohn Y., Hwang W., Moon J., Kim H. Few-shot is enough: exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in English education // *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. № 9. P. 11483-11515. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12249-8>
18. Wei J., Wang X., Schuurmans D., Bosma M., Xia F., Chi E., Le Q.V., Zhou D. Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models // *Advances in Neural Information Processing Systems*. 2022. Vol. 35. P. 24824-24837. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2201.11903>
19. Lee D., Palmer E. Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2025. Vol. 22. № 1. P. 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
20. Park J., Choo S. Generative AI prompt engineering for educators: Practical strategies // *Journal of Special Education Technology*. 2025. Vol. 40. № 3. P. 411-417. <https://doi.org/10.1177/01626434241298954>
21. Federiakin D., Molerov D., Zlatkin-Troitschanskaia O., Maur A. Prompt engineering as a new 21st century skill // *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, 2024. Vol 9. Art. 1366434. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366434>
22. Deshmukh N.D., Shrouthy V.A. Prompt Engineering with ChatGPT – A Paradigm Shift in Education: A Guide for School teachers // *Indian Journal of Educational Technology*. 2025. Vol. 7. №. II. P. 207-228. <https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>
23. Heston T.F., Khun C. Prompt engineering in medical education // *International Medical Education*. 2023. Vol. 2. № 3. P. 198-205. <https://doi.org/10.3390/ime2030019>
24. Jeon S., Kim H.G. A comparative evaluation of chain-of-thought-based prompt engineering techniques for medical question answering // *Computers in Biology and Medicine*. 2025. Vol. 196. Art. 110614. <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2025.110614>
25. Чубов С.А. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность применения средств искусственного интеллекта в процессе формирования профессиональной компетентности обучающихся по специальности 33.02.01 Фармация // *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2023. № 4. С. 112-118. <https://elibrary.ru/kzwzqlq>
26. Zambrano G. Case law as data: Prompt engineering strategies for case outcome extraction with large language models in a zero-shot setting // *Law, Technology and Humans*. 2024. Vol. 6. № 3. P. 80-101. <https://doi.org/10.5204/lthj.3623>
27. Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // *Язык и культура*. 2024. № 67. С. 272-289. <https://doi.org/10.17223/19996195/67/15>, <https://elibrary.ru/rfqxpk>
28. Курпичев А.Е. Промпты (запросы) для генеративного искусственного интеллекта в юридическом дискурсе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки*. 2024. Т. 28. № 4. С. 906-918. <https://doi.org/10.22363/2313-2337-2024-28-4-906-918>, <https://elibrary.ru/iloqxb>
29. Кропачев Н.М., Серков П.П., Севрюков С.Ю., Архипов В.В. Использование методов интеллектуальной обработки текстов и больших языковых моделей для анализа сведений о правоотношениях в нормативных правовых актах // *Правоведение*. 2025. Т. 69. № 1. С. 176-194. <https://doi.org/10.21638/spbu25.2025.110195>, <https://elibrary.ru/cyrmnz>
30. ra o J. ., Sa de I. Can ChatGPT enhance chemistry laboratory teaching? Using prompt engineering to enable AI in generating laboratory activities // *Journal of Chemical Education*. 2024. Vol. 101. № 5. P. 1858-1864. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00745>
31. Tassoti S. Assessment of students use of generative artificial intelligence: Prompting strategies and prompt engineering in chemistry education // *Journal of Chemical Education*. 2024. Vol. 101. № 6. P. 2475-2482.
32. Lu Y., Hu X., Zhang D. A Prompt Engineering Method for Generating Emotional Images for Psychological Research // *Affective Science*. 2025. P. 1-14. <https://doi.org/10.1007/s42761-025-00315-y>
33. Лукинский И.С., Горшенева И.А. Промт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом // *Психология*

- и педагогика служебной деятельности. 2024. № 4. С. 148-154. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2024-4-148-154>, <https://elibrary.ru/hicawx>
34. *Иванищева О.Н.* Применение чат-ботов при изучении русского языка как родного: проблемы и перспективы // Человек. Культура. Образование. 2025. № 1 (55). С. 162-177. <https://doi.org/10.34130/2233-1277-2025-1-162>, <https://elibrary.ru/bnnbyr>
35. *Isemonger I.* Generative language models in education: Foreign language learning and the teacher as prompt engineer // TEFL Praxis Journal. 2023. Vol. 2. P. 3-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10402411>
36. *Захцар Е.М.* Инженерия подсказок при обучении английскому языку: теория и практика // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2025. Т. 15. № 2. С. 122-139. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2025-15-2-122-139>
37. *Lin Z.* Prompt Engineering for Applied Linguistics: Elements, Examples, Techniques, and Strategies // English Language Teaching. 2024. Vol. 17. № 9. P. 1-14. <https://doi.org/10.5539/elt.v17n9p14>
38. *Emily S.* Prompt Engineering as a 21st-Century Literacy: A K-12 Curriculum Design and Assessment Framework // Artificial Intelligence Education Studies. 2025. Vol. 1. № 2. P. 32-47. <https://doi.org/10.6914/aiese.010203>
39. *Сысоев П.В.* Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31-53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>, <https://elibrary.ru/vtaiuo>
40. *Евстигнеев М.Н.* Планирование учебного занятия по иностранному языку с помощью технологий генеративного искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 617-634. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-617-634>, <https://elibrary.ru/ahylwe>

Информация об авторах

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

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

Scopus Author ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Евстигнеева Илона Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методологии и технологии профессионального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

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

Scopus Author ID: 57206857675

ResearcherID: AAE-8847-2022

ilona.frolkina@mail.ru

Для контактов:

Евстигнеев Максим Николаевич

maximevstigneev@bk.ru

Поступила в редакцию 17.06.2025

Одобрена после рецензирования 09.09.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

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

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

Scopus Author ID: 57206855992

ResearcherID: AAE-8965-2022

maximevstigneev@bk.ru

Ilona A. Evstigneeva, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of Methodology and Technology of Professional Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

Scopus Author ID: 57206857675

ResearcherID: AAE-8847-2022

ilona.frolkina@mail.ru

Corresponding author:

Maxim N. Evstigneev

maximevstigneev@bk.ru

Received 17.06.2025

Approved 09.09.2025

Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-814-827>



Обучение разговорной практике на иностранном языке студентов аграрного вуза на основе технических решений на базе искусственного интеллекта

Юлия Валерьевна Токмакова ^{*}, Елена Леонидовна Макарова 
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
^{*}Адрес для переписки: tokmakova.jul@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Технические решения на базе искусственного интеллекта (ИИ) обладают значительным лингводидактическим потенциалом, позволяющим на их основе формировать компетенции профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в рамках предметно-языкового интегрированного обучения. Вместе с тем, несмотря на наличие работ, посвященных интеграции ИИ в развитие речевых умений и формирование языковых навыков речи студентов, вопрос развития умений устного общения в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза не выступал предметом отдельного исследования. Цель исследования – разработать методику обучения разговорной практике на иностранном языке студентов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта.

Материалы и методы. В экспериментальном обучении приняли участие студенты направления подготовки 36.05.01 «Ветеринария» Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I. Участники контрольной группы (КГ) ($N = 43$) обучались по традиционной методике предметно-языкового интегрированного обучения, а экспериментальной группы (ЭГ) ($N = 43$) – дополнительно раз в неделю выполняли задания на участие в устной практике на иностранном языке с виртуальным агентом, которым выступила веб-платформа на базе ИИ Character.AI. В центре внимания исследования было развитие девяти умений устного общения. Статистический анализ данных проводился на основе t -критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Авторская методика обучения разговорной практике на иностранном языке студентов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта доказала свою эффективность в отношении развития следующих умений: делать запрос информации на профессиональную тему ($t = 2,07$; $p < 0,05$), уточнять информацию на профессиональную тему ($t = 3,56$; $p < 0,05$), представлять информацию на профессиональную тему по запросу ($t = 2,89$; $p < 0,05$), отвечать на заданные вопросы по теме ($t = 2,85$; $p < 0,05$), выражать согласие по обсуждаемому вопросу ($t = 3,33$; $p < 0,05$), выражать несогласие по обсуждаемому вопросу ($t = 2,61$; $p < 0,05$), аргументировать свою точку зрения ($t = 2,07$; $p < 0,05$). Эксперимент не показал эффективности предлагаемой методики в отношении развития таких умений, как инициировать разговор и обмениваться репликами при-

ветствия, завершать разговор по причине того, что эти умения уже были развиты у студентов на высоком уровне к моменту участия в обучении.

Выводы. Новизна исследования состоит в разработке поэтапной методики обучения разговорной практике на иностранном языке студентов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта, доказавшей свою эффективность. Перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении потенциала технических решений на базе ИИ в системном формировании у студентов профессиональных компетенций.

Ключевые слова: искусственный интеллект, умения устного общения, предметно-языковое интегрированное обучение, Character.AI

Финансирование. Отсутствует.

Вклад авторов: Ю.В. Токмакова – разработка концепции исследования, разработка методологии, научное руководство, редактирование текста рукописи, написание черновика рукописи. Е.Л. Макарова – обзор научной литературы, проведение исследования, обработка статистических данных.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Токмакова Ю.В., Макарова Е.Л. Обучение разговорной практике на иностранном языке студентов аграрного вуза на основе технических решений на базе искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 814-827. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-814-827>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-814-827>

Teaching oral practice in a foreign language to agricultural university students using artificial intelligence based technical solutions

Yuliya V. Tokmakova ^{*}, Elena L. Makarova 

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

*Corresponding author: tokmakova.jul@yandex.ru

Abstract

Importance. Artificial intelligence based technical solutions possess significant lingua-didactic potential, enabling the development of components of professional foreign language communicative competence within the framework of Content and Language Integrated Learning (CLIL). However, despite the existence of research devoted to the integration of AI in developing speech abilities and forming students' language skills, the issue of developing oral communication skills in the process of teaching a professional foreign language to students of an agricultural university has not been the subject of a separate study. The aim of this research is to develop a methodology for teaching foreign language conversational practice to students based on AI-powered technical solutions.

Materials and Methods. The experimental study involved students majoring in 36.05.01 “Veterinary Medicine” at Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great. Participants in the control group ($N = 43$) are taught using the traditional contentt and language integrated learning (CLIL) methodology, while those in the experimental group ($N = 43$) additionally completed a task once a week aimed at engaging in foreign language oral practice with a virtual

agent, which is an AI-based web platform, Character.AI. The focus of the research is on nine oral communication skills development. Statistical data analysis is performed using Student's t-test.

Results and Discussion. AI-powered technical solutions, has proven its effectiveness in developing the following skills: making inquiries on professional topics ($t = 2.07$; $p < 0.05$), clarifying information on professional topics ($t = 3.56$; $p < 0.05$), presenting information on a professional topic upon request ($t = 2.89$; $p < 0.05$), answering questions on the topic ($t = 2.85$; $p < 0.05$), expressing agreement on the issue under discussion ($t = 3.33$; $p < 0.05$), expressing disagreement on the issue under discussion ($t = 2.61$; $p < 0.05$), arguing one's point of view ($t = 2.07$; $p < 0.05$). However, the experiment did not demonstrate the effectiveness of the proposed methodology in developing such skills as initiating a conversation and exchanging greetings, or closing a conversation. This is attributed to the fact that these skills are already highly developed in the students prior to their participation in the instruction.

Conclusion. The novelty of the research lies in the staged methodology development for teaching foreign language conversational practice to students, utilizing artificial intelligence-based technical solutions, the effectiveness of which has been empirically demonstrated. The prospective value of the study resides in the further investigation of the potential of AI-powered technical solutions for the systematic development of students' professional competencies.

Keywords: artificial intelligence, oral communication skills, subject-language integrated learning, Character.AI

Funding. None.

Authors' Contribution: Yu.V. Tokmakova – research concept, methodology development, scientific supervision, has edited the manuscript, writing – original draft preparation. E.L. Makarova – review of scientific literature, investigation, statistical data processing.

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

For citation: Tokmakova, Yu.V., & Makarova, E.L. (2025). Teaching oral practice in a foreign language to agricultural university students using artificial intelligence-based technical solutions. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 814-827. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-814-827>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Согласно ФГОС ВО по ряду направлений подготовки/специальностей аграрного вуза в результате освоения основной профессиональной образовательной программы обучающиеся должны сформировать способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия¹» (УК-4). В этой связи одной из основных целей обучения профессиональному иностранному языку студентов выступает формирование у

них профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Способность студентов общаться на иностранном языке на профессиональные темы является составной частью профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Эффективность обучения иноязычному общению зависит от выбранного методического подхода к обучению иностранному языку профессии. Последние годы большой интерес у ученых и преподавателей вызывает предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning) или интегрированный подход. В отличие от иностранного языка для специальных целей (LSP – Language for Specific Purposes), в рамках которого студентов обучают преимущественно чтению и переводу текстов профессионального содержания, а также профессиональному тезаурусу и грамматике ино-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 36.05.01 ветеринария: Приказ Минобрнауки России от 22.09.2017 № 974 (ред. от 08.02.2021). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-36-05-01-veterinariya-974/> (дата обращения: 10.05.2025).

иностранного языка, цели интегрированного подхода значительно шире. Согласно исследованиям Н.И. Алмазовой, Т.А. Барановой, Л.П. Халяпиной [1], П.В. Сысоева [2], Э.Г. Крылова [3; 4], Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной [5], В. Пиацинтини [6], В. Янг [7] предметно-языковое интегрированное обучение ориентировано на достижение двойственной цели обучения. Во-первых, студенты неязыковых направлений подготовки овладевают профессиональным иностранным языком как средством общения. В центре внимания находится обучение четырём видам речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письменной речи), аспектам языка (профессиональной лексике и грамматике) и переводу. В ходе обучения студенты выполняют задания на формирование языковых навыков и развитие речевых умений.

Во-вторых, CLIL-курс направлен на внутрипрофильную специализацию. В своих работах Э.Г. Крылов [3; 4], П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [8], О.К. Ильина [9] показывают, что предметное и тематическое содержание курса и комплекс заданий и кейсов, которые выполняют студенты, должны отражать особенности профессиональной сферы и быть направлены на дальнейшее формирование профессиональных компетенций студентов.

Технологии искусственного интеллекта (ИИ) стремительно ворвались в систему образования, принимая на себя выполнение многих рутинных задач и позволяя педагогам уделить больше времени на выполнение преподавательских функций. Как утверждает П.В. Сысоев [10], интеграция ИИ в образование в целом и обучение иностранному языку в частности позволит поднять учебный процесс на более высокий по степени решения когнитивных задач уровень. В научной литературе появились исследования, посвященные использованию различных технических решений на базе ИИ в обучении иностранному языку. В частности, предметом исследования в работах П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [11] выступает развитие монологиче-

ских и диалогических умений студентов в письменной речи, Е.М. Филатова [12], Д.О. Сорокина [13; 14] – развитие способностей учащихся и студентов устного взаимодействия, П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [15], А.А. Коренева [16], К. Гуо и Д. Ванг [17], А. Мизумото и М. Егич [18] – развитие умений письменной монологической речи студентов на основе использования обратной связи от средств генеративного ИИ. Отметим, что в центре внимания исследователей было обучение иностранному языку для общих целей.

Обучение устном профессиональному общению студентов на основе технических решений на базе ИИ не выступало предметом отдельного исследования, что и определило актуальность настоящей работы.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

За последние годы большой интерес у ученых и преподавателей во всем мире вызывает предметно-языковое интегрированное обучение. По мнению Д. Марша, одного из основоположников данного методического подхода, ключевыми выступают следующие его характеристики:

- студенты изучают содержание профессиональной направленности на иностранном языке;
- студенты изучают иностранный язык;
- иностранный язык выступает средством овладения профильной специальностью;
- обучение иностранному языку переплетается с изучением содержания профильной дисциплины (ссылка);
- приоритет дается развернутости иноязычного речевого высказывания над языковой корректностью речи;
- реальные результаты интегрированного подхода можно достичь по истечении 5–7 лет [19].

В России методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения были разработаны Э.Г. Крыловым [3; 4] и Л.Л. Салеховой [20] и далее дополнены П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [21],

Н.И. Алмазовой, Т.А. Барановой и Л.П. Халяпиной [1], Н.В. Поповой, М.С. Коган и Е.К. Вдовиной [5]. На настоящий момент отечественными учеными проведено несколько фундаментальных исследований, посвященных формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных компетенций студентов конкретных направлений подготовки или специальностей неязыкового вуза на основе интегрированного подхода. В частности, предметом исследования в работах П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [8], П.В. Сысоева, М.В. Гаврилова, С.Ю. Булочникова [22] выступает разработка содержания обучения и комплекс коммуникативных заданий профессиональной направленности студентов направления подготовки «Юриспруденция»; Е.А. Цимерман и Н.И. Алмазовой [23] – «Экономика»; О.Г. Ефимовой и Н.Н. Щецова – «Ветеринария и зоотехника» [24]. А.С. Белосусов [25] и Н.Ю. Карев [26] рассматривают профориентационный потенциал интегрированного курса в системе основного общего и среднего специального образования. Исследования П.В. Сысоева [27] и Т.В. Байдиковой и Е.Л. Макаровой [28] посвящены разработке этапов составления дидактических материалов для интегрированного курса, построены на межкафедральном взаимодействии и повышении квалификации по профильной специальности преподавателями иностранного языка.

Несколько работ посвящено разработке теоретических основ и практических методик обучения профессиональному иностранному языку и профильной специальности в рамках интегрированного курса студентов аграрного вуза. Ю.В. Токмакова [29] предлагает соответствующую методику предметно-языкового интегрированного обучения студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции», Т.В. Байдикова [30] – «Агроинженерия», А.Г. Соломатина [31] – предметное содержание обучения студентов специальностей аграрного вуза.

Широкое распространение технологий искусственного интеллекта позволило модернизировать процесс обучения профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза за счет добавления к традиционным формам обучения внеаудиторной практики студентов с конкретными техническими решениями на базе ИИ с целью развития определенных речевых умений или формирования языковых навыков. Такие методические инновации уже получили освещение в научной литературе. Т.В. Байдикова [32] описывает результаты исследования по обучению студентов направления подготовки «Агрономия» профессиональному тезаурусу на основе их практики с веб-приложением на базе ИИ PolyBuzz. Ю.В. Токмакова и Е.С. Саенко [33] представляют опыт Воронежского государственного аграрного университета им. Императора Петра I по использованию корректирующей обратной связи от генеративной нейросети DeepSeek в формировании лексико-грамматических навыков речи и овладения студентами профессиональным содержанием высказывания в ходе интегрированного курса. Результаты педагогических экспериментов подтвердили эффективность интеграции инструментов ИИ в процесс обучения студентов профессиональному иностранному языку.

Обучение студентов аграрного вуза устному речевому общению на основе практики с техническими решениями на базе ИИ в рамках интегрированного подхода не выступало предметом отдельного исследования. Вместе с тем российскими учеными были проведены экспериментальные исследования по выявлению эффективности такой практики. В работах Е.М. Филатова [12] и Д.О. Сорокина [14] описан опыт развития умений устного диалогического взаимодействия студентов языковых специальностей на основе их практики с виртуальным собеседником на платформе Character.AI. Д.О. Сорокин [13] выделил номенклатуру речевых умений устного иноязычного общения и разработал этапы обучения учащихся средних школ и студентов языковых специальностей на основе

практики с виртуальным собеседником Google Assistant. На основе анализа этих работ, а также с учетом специфики преподавания интегрированного курса в нашем исследовании предложим авторскую номенклатуру речевых умений студентов и этапы обучения.

С учетом цели обучения профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза содержание обучения устной диалогической речи будет включать следующие девять умений:

- 1) инициировать разговор и обмениваться репликами приветствия;
- 2) делать запрос информации на профессиональную тему;
- 3) уточнять информацию на профессиональную тему;
- 4) представлять информацию на профессиональную тему по запросу;
- 5) отвечать на заданные вопросы по теме;
- 6) выражать согласие по обсуждаемому вопросу;
- 7) выражать несогласие по обсуждаемому вопросу;
- 8) аргументировать свою точку зрения;
- 9) завершать разговор.

Разработка этапов обучения основывается на алгоритме, представленном в работе П.В. Сысоева и Е.М. Филатова [11] по обучению студентов языкового вуза письменному взаимодействию на основе практики с чат-ботом Replika.

Этап 1: Изучение материала профессионального содержания на занятии.

Этап 2: Постановка задачи студентам во внеаудиторное время принять участие в практике иноязычного общения с виртуальным собеседником на профессиональную тему. Выбор платформы ИИ для развития умений устного речевого общения. Определение перечня коммуникативных задач (по развиваемым умениям), которые должны решить студенты в рамках своей практики. Определение тематики и цели общения.

Этап 3: Обсуждение вопросов, связанных с соблюдением студентами правил кибербезопасности.

Этап 4: Внеаудиторная практика студентов с виртуальными собеседниками. Распечатка учебного дискурса.

Этап 5: Обсуждение в малых группах процесса и результата практики с виртуальными собеседниками (решение поставленных коммуникативных задач, коммуникативных сбоев, стратегий студентов по выходу из коммуникативных сбоев). Иллюстрация опыта общения с виртуальными собеседниками на фрагментах учебного дискурса (по распечаткам).

Этап 6: Самооценка студентами своего участия во внеаудиторной речевой практике с виртуальным собеседником.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Представленные в работе результаты являются частью системного исследования по формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза в рамках интегрированного подхода на основе технологий искусственного интеллекта, проведенного в 2024/2025 учебном году (Ю.В. Токмакова, Е.С. Саенко, 2025). Результативность авторской методики обучения студентов аграрного вуза разговорной практике на иностранном языке на основе технических решений на базе искусственного интеллекта проверялась в ходе экспериментального обучения, в котором приняли участие студенты направления подготовки 36.05.01 «Ветеринария» Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I.

Исследование было проведено в три этапа.

Констатирующий этап. Студенты контрольной группы (КГ) ($N = 43$) и экспериментальной группы (ЭГ) ($N = 43$) выполнили задание на определение первоначального уровня развития умений устного иноязычного общения. Они приняли участие в диалоге на профессиональную тему. Оценка осуществлялась по пятибалльной шкале. В качестве критериев выступили девять коммуникативных задач, соответствующие девяти умениям устной диалогической речи.

Формирующий этап. Студенты приняли участие в обучении на основе традиционной методики (КГ) и авторской экспериментальной методики (ЭГ). В обеих группах в качестве методического подхода использовалось предметно-языковое интегрированное обучение. Участники КГ и ЭГ обучались по пособию Е.С. Саенко, А.Г. Соломатина “English for Veterinary Medicine” 2 для обучающихся по всем направлениям факультета ветеринарной медицины и технологии животноводства. Воронеж: ФГБОУ ВО «Воронежский ГАУ», 2017. 110 с. Участники ЭГ один раз в неделю выполняли задание на участие в устрой практике на иностранном языке с виртуальным агентом, которым выступила веб-платформа на базе ИИ Character.AI. Курс включал в себя 6 тем: «Гематология», «Общие принципы хирургического лечения зубочелюстной системы у животных», «Травматология», «Основы питания здорового и больного животного», «Дерматология. Общая терапия кожных болезней» и «Офтальмология» (Ю.В. Токмакова, Е.С. Саенко, 2025).

Контрольный этап. Студенты КГ и ЭГ выполнили задание на составление диалога на профессиональную тему. Оценка проводилась по тем же критериям, которые ис-

пользовались на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты констатирующего и контрольного срезов в КГ и ЭГ были подвержены статистической обработке. Методом анализа выступил *t*-критерий Стьюдента. Обработка данных проводилась с использованием ПО IBM SPSS Statistics 21.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В табл. 1 представлены результаты контрольного среза в КГ и ЭГ, которые показывают, что до участия в эксперименте студенты обеих групп владели умениями устного общения на иностранном языке на одном уровне. *P*-значение по всем девяти контролируемым умениям $>0,05$.

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что оба метода обучения – традиционный и инновационный с интеграцией практики студентов с веб-приложением на базе ИИ Character.AI – в отношении развития умений устного общения на иностранном языке являются эффективными. *P*-значение по большинству умений $<0,05$. Исключение составили умения инициировать разговор и обмениваться репликами приветствия и завершать разговор.

Таблица 1

Результаты контрольного среза в КГ и ЭГ

Table 1

The results of the control section in CG and EG

Контролируемое умение	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
1	4,93	4,95	1	0,16*
2	4,69	4,744	1,43	0,08*
3	3,97	3,95	1	0,16*
4	3,95	3,90	1,43	0,07*
5	4,04	4	1,43	0,07*
6	3,32	3,27	1,43	0,07*
7	3,18	3,13	1,43	0,07*
8	3,34	3,30	1,43	0,07*
9	4,93	4,95	1	0,16*

Примечание. * – $p > 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 2

Результаты сравнения данных срезов на констатирующем и контрольном этапах в КГ и ЭГ

Table 2

The results of comparing the data of the sections at the ascertaining and control stages in CG and EG

Контролируемое умение	Контрольная группа (КГ)		Экспериментальная группа (ЭГ)	
	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
1	1,77	0,06*	1,43	0,07*
2	2,61	0,006**	3,09	0,001**
3	3,09	0,001**	3,94	0,0001**
4	2,35	0,01**	3,41	0,0001**
5	2,35	0,01**	4,50	0,0001**
6	2,61	0,006**	5,24	0,0001**
7	3,56	0,0001**	5,49	0,0001**
8	3,56	0,0001**	4,98	0,0001**
9	1,77	0,06*	1,43	0,07*

Примечание. * – $p > 0,05$; ** – $p < 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 3

Результаты контрольного среза в КГ и ЭГ

Table 3

The results of the control section in CG and EG

Контролируемое умение	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
1	5	5	–	–
2	4,83	4,93	2,07	0,02*
3	4,16	4,39	3,56	0,0001*
4	4,07	4,30	2,89	0,003*
5	4,16	4,32	2,85	0,003*
6	3,46	3,67	3,33	0,0001*
7	3,41	3,55	2,61	0,006*
8	3,58	3,67	2,07	0,02*
9	5	5	–	–

Примечание. * – $p < 0,05$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.

Source: calculated and compiled by the authors.

Преимущество авторской инновационной методики обучения разговорной практике на иностранном языке студентов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта доказывается в ходе среза на констатирующем этапе. По всем контролируемым умениям устной речи, кроме умений инициировать разговор и обмениваться реп-

ликами приветствия и завершать разговор, p -значение $< 0,05$.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В ходе проведенного экспериментального обучения была частично подтверждена гипотеза о том, что методика обучения раз-

говорной практике на иностранном языке студентов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта окажется более эффективной по сравнению с традиционной методикой по всем умениям устной диалогической речи. Полученные результаты позволяют выделить несколько моментов для научного обсуждения.

Во-первых, исследование показало, что не все умения устной речи развиты у студентов в равной степени. Наиболее развитыми умениями оказались умения инициировать разговор и обмениваться репликами (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 4,93; ЭГ – $\bar{x}$ = 4,95; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 5; ЭГ – $\bar{x}$ = 5) приветствия и завершать разговор (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 4,93; ЭГ – $\bar{x}$ = 4,95; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 5; ЭГ – $\bar{x}$ = 5). Эти умения были хорошо развиты у студентов во время обучения в средней общеобразовательной школе и не вызывали трудностей в процессе изучения иностранного языка в вузе.

Во-вторых, наибольшие сложности для студентов вызвали умения выражать согласие по обсуждаемому вопросу (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,32; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,27; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,46; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,67), выражать несогласие по обсуждаемому вопросу (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,18; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,13; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,41; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,55) и аргументировать свою точку зрения (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,34; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,30; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,58; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,67). Это может быть связано с двумя моментами. Первым является осведомленность студентов в предметном содержании обучения. Не всегда и не все студенты владели предметной (профессионально ориентированной) стороной речевого высказывания на том уровне, чтобы задать или ответить на вопрос, а также чтобы выразить согласие или несогласие по обсуждаемому вопросу. Вторая причина может заключаться в том, что студенты могли испытывать дефицит языковых средств для решения данных коммуникативных задач. Несмотря на то, что в центре внимания ис-

следования было речевое взаимодействие, и студенты были предупреждены о том, что совершение грамматических и лексических ошибок в процессе общения не приведет к снижению общей оценки, многие обучающиеся испытывали трудности в развитии данных умений. Также подобные результаты связаны с тем, что, несмотря на то, что развитие умений аргументировать свою позицию, выражать согласие или несогласие по обсуждаемому вопросу представлено в Примерных программах по иностранным языкам для средней общеобразовательной школы, традиционно данному аспекту уделяется недостаточно внимания.

В-третьих, решение таких задач, как умение уточнять информацию на профессиональную тему (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,97; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,95; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 4,16; ЭГ – $\bar{x}$ = 4,39), представлять информацию на профессиональную тему по запросу (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 3,95; ЭГ – $\bar{x}$ = 3,90; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 4,07; ЭГ – $\bar{x}$ = 4,30) и отвечать на заданные вопросы (констатирующий срез: КГ – $\bar{x}$ = 4,04; ЭГ – $\bar{x}$ = 4,00; контрольный срез: КГ – $\bar{x}$ = 4,16; ЭГ – $\bar{x}$ = 4,32) также вызвали небольшие трудности у студентов. Объясняется это тем, что студентам необходимо было использовать не общие, а специальные вопросы для решения этих коммуникативных задач. Способность задать специальный вопрос напрямую связана с владением предметным (профессиональным) содержанием обучения. Не владея определенной фактической информацией по теме обсуждения или владения не в достаточной степени повлияло на трудности в ее уточнении или ответы на запросы.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование в целом доказало эффективность методики обучения разговорной практике на иностранном языке студентов на основе технических решений на базе искусственного интеллекта. Авторская методика доказала свою эффективность в

отношении развития следующих умений: делать запрос информации на профессиональную тему, уточнять информацию на профессиональную тему, представлять информацию на профессиональную тему по запросу, отвечать на заданные вопросы по теме, выражать согласие по обсуждаемому вопросу, выражать несогласие по обсуждаемому вопросу, аргументировать свою точку зрения. Эксперимент не показал эффективности предлагаемой методики в отношении

развития таких умений, как инициировать разговор и обмениваться репликами приветствия, завершать разговор по причине того, что эти умения уже были развиты у студентов на высоком уровне к моменту участия в обучении.

Перспективность исследования заключается в дальнейшем изучении потенциала технических решений на базе ИИ в системном формировании у студентов профессиональных компетенций.

Список источников

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116-134. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>, <https://elibrary.ru/zxrjcd>
2. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
3. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск, 2018. 376 с. <https://elibrary.ru/vjpalz>
4. Крылов Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 5. С. 20-29. <https://elibrary.ru/vgqqjr>
5. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
6. Piacentini V. CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching // *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 2021. № 16 (3). P. 113-131. <http://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12646>
7. Yang W. Designing a CLIL-based cultural training course to enhance learners' cultural quotient (CQ) by introducing internationalisation at home (IaH) // *Taiwan Journal of TESOL*. 2021. № 18 (2). P. 99-131. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18\(1\).0004](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18(1).0004)
8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Язык и культура*. 2018. № 41. С. 308-326. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18\(1\).0004](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18(1).0004), <https://elibrary.ru/xymcmx>
9. Ильина О.К. Технология CLIL в обучении английскому языку журналистики // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 1. С. 88-98. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-88-98>, <https://elibrary.ru/kuwgcs>
10. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
11. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // *Перспективы науки и образования*. 2023. № 3 (63). С. 201-218. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
12. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения Character.AI // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. Т. 29. № 5. С. 1248-1260. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260>, <https://elibrary.ru/ncusck>

13. Сорокин Д.О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 73-77. <https://elibrary.ru/rfmsmk>
14. 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>
15. 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>
16. Кореньев А.А. Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 68-77. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>, <https://elibrary.ru/hizddu>
17. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 29. P. 8435-8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>, <https://elibrary.ru/uafcwfb>
18. Mizumoto A., Eguchi M. Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // Research Methods in Applied Linguistics. 2023. Vol. 2. № 2. Art. 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>, <https://elibrary.ru/eiqwqr>
19. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: University of Sorbonne, 1994.
20. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с. <https://elibrary.ru/njimbl>
21. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39. <https://elibrary.ru/cfuofx>
22. Сысоев П.В., Гаврилов М.В., Булочников С.Ю. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих юристов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 336-351. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-336-351>, <https://elibrary.ru/mcjcfz>
23. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 88-94. <https://elibrary.ru/glnmmy>
24. Ефимова О.Г., Шевцов Н.Н. Применение цифровых технологий для формирования иноязычной аудиовизуальной компетенции в животноводстве // Аграрный вестник Верхневолжья. 2022. № 3 (40). С. 112-118. <https://doi.org/10.35523/2307-5872-2022-40-3-112-118>, <https://elibrary.ru/ijenct>
25. Белоусов А.С. Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1 (202). С. 134-142. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142>, <https://elibrary.ru/datgne>
26. Карев Н.Ю. Технологии ИИ в обучении учащихся профильных классов в рамках интегрированного курса «Информатика и английский язык» // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 47-53. <https://elibrary.ru/byjxwh>
27. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169-178. <https://elibrary.ru/kvbrcl>
28. Байдикова Т.В., Макарова Е.Л. Отбор и адаптация учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 833-844. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844>, <https://elibrary.ru/kcgvyf>
29. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>, <https://elibrary.ru/maqpxk>

30. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметноязыкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupcfh>
31. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
32. Байдикова Т.В. Формирование профессионального тезауруса студентов аграрного вуза в процессе речевой практики с инструментами искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 352-363. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-352-363>, <https://elibrary.ru/wlwxbx>
33. Токмакова Ю.В., Саенко Е.С. Использование корректирующей обратной связи от генеративного искусственного интеллекта в обучении профессиональному иностранному языку студентов аграрного вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 50-66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>, <https://elibrary.ru/gsfpp>

References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017). Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 39, pp. 116-134. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>, <https://elibrary.ru/zxrjcd>
2. Sysoyev P.V. (2019). Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
3. Krylov E.G. (2018). *Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University*. Izhevsk, 376 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vjpalz>
4. Krylov E.G. (2021). Speech-based contextual activity as the basis of subject-language learning in a non-linguistic university. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 20-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vgqqjr>
5. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018). Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
6. Piacentini V. (2021). CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, no. 16 (3), pp. 113-131. <http://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12646>
7. Yang W. (2021). Designing a CLIL-based cultural training course to enhance learners' cultural quotient (CQ) by introducing internationalisation at home (IaH). *Taiwan Journal of TESOL*, no. 18 (2), pp. 99-131. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18\(1\).0004](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18(1).0004)
8. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2018). Teaching foreign language written legal discourse to law students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 41, pp. 308-326. (In Russ.) [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18\(1\).0004](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.202104_18(1).0004), <https://elibrary.ru/xymcmx>
9. Il'ina O.K. (2024). CLIL technology in teaching the English language of journalism. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 88-98. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-88-98>, <https://elibrary.ru/kuwgcs>
10. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>

11. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Method of the development of students' foreign language communication skills based on practice with a chatbot. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 3 (63), pp. 201-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2023.3.13>, <https://elibrary.ru/fjyhew>
12. Filatov E.M. (2024). Development of students' foreign language communicative skills based on the Character.AI web application. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1248-1260. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1248-1260>, <https://elibrary.ru/ncusck>
13. Sorokin D.O. (2024). The use of voice assistants for the development of foreign language oral communication skills. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 73-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rfmsmk>
14. 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>
15. 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>
16. Korenev A.A. (2024). Strategies of using artificial intelligence for written corrective feedback in language education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 27, no. 2, pp. 68-77. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-5>, <https://elibrary.ru/hizddu>
17. Guo K., Wang D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, vol. 29, pp. 8435-8463. (In Russ.) <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>, <https://elibrary.ru/uafcwq>
18. Mizumoto A., Eguchi M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, vol. 2, no. 2, art. 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>, <https://elibrary.ru/eiqwqr>
19. Marsh D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, University of Sorbonne Publ.
20. Salekhova L.L. (2008). *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshei pedagogicheskoi shkole: Cand. Sci. (Education) diss. abstr.* Kazan, 44 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/njimbl>
21. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. (2021). Methodological principles of content-language integrated learning. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 30-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cfuofx>
22. Sysoyev P.V., Gavrilov M.V., Bulochnikov S.Yu. (2025). Matrix of technical solutions based on artificial intelligence in the professional training of future lawyers. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 2, pp. 336-351. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-336-351>, <https://elibrary.ru/mcjcfz>
23. Tsimmerman E.A., Almazova N.I. (2021). Implementation of subject-language integrated learning in foreign language training for management undergraduates. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 88-94. (In Russ.) <https://elibrary.ru/glnmmy>
24. Efimova O.G., Shevtsov N.N. (2022). Application of digital technologies for the formation of foreign-language audiovisual competence in animal science. *Agrarnyi vestnik Verkhnevolzh'ya*, no. 3 (40), pp. 112-118. (In Russ.) <https://doi.org/10.35523/2307-5872-2022-40-3-112-118>, <https://elibrary.ru/ijenct>
25. Belousov A.S. (2023). The specifics of career-oriented teaching of a foreign language based on an integrated approach in the system of secondary vocational education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1 (202), pp. 134-142. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142>, <https://elibrary.ru/datgne>
26. Karev N.Yu. (2025). AI technologies in career guidance training in specialized classes for students within the integrated course 'computer science and the English language'. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 47-53. (In Russ.) <https://elibrary.ru/byjxwh>
27. Sysoyev P.V. (2020). Stages of the development of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya =*

- Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 169-178. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kvbrcl>
28. Baidikova T.V., Makarova E.L. (2023). Selection and adaptation of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 833-844. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844>, <https://elibrary.ru/kcgvzf>
29. Tokmakova Yu.V. (2019). Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>, <https://elibrary.ru/maqpxk>
30. Baidikova T.V. (2020). Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural engineering” programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>, <https://elibrary.ru/vupcfh>
31. Solomatina A.G. (2018). Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>, <https://elibrary.ru/wcquqh>
32. Baidikova T.V. (2025). Professional thesaurus formation of agricultural university students in the process of speech practice with artificial intelligence tools. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 2, pp. 352-363. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-352-363>, <https://elibrary.ru/wlwxbx>
33. Tokmakova Yu.V., Saenko E.S. (2025). The use of corrective feedback from generative artificial intelligence in teaching a professional foreign language to students of an agricultural university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 50-66. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-50-66>, <https://elibrary.ru/gsfpp>

Информация об авторах

Токмакова Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<http://orcid.org/0000-0001-8160-8816>
tokmakova.jul@yandex.ru

Макарова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0764-3028>
maklena79@yandex.ru

Для контактов:

Токмакова Юлия Валерьевна
tokmakova.jul@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.06.2025
Одобрена после рецензирования 08.09.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Yuliya V. Tokmakova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.

<http://orcid.org/0000-0001-8160-8816>
tokmakova.jul@yandex.ru

Elena L. Makarova, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0764-3028>
maklena79@yandex.ru

Corresponding author:

Yuliya V. Tokmakova
tokmakova.jul@yandex.ru

Received 16.06.2025
Approved 08.09.2025
Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.111.1+808:81.38:004.85
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-828-841>



Оптимизация обучения деловой коммуникации на английском языке с помощью инструмента искусственного интеллекта для анализа тональности текста

Светлана Евгеньевна Тупикова ^{*}, Виктория Андреевна Пустоведова 
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»
410012, Российская Федерация, г. Саратов, ул. Астраханская, 83
^{*}Адрес для переписки: tupikovase@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Искусственный интеллект (ИИ) стремительно проникает во все области профессиональной деятельности, что приводит к повышению требований к цифровым навыкам специалистов. В связи с этим одним из способов подготовки конкурентоспособных кадров должно стать внедрение инструментов ИИ в образовательный процесс. Цель исследования – анализ преимуществ внедрения инструмента искусственного интеллекта AI Email Tone Analyzer для развития профессионально-коммуникативных компетенций студентов в области делового общения на английском языке. В условиях стремительного цифрового прогресса и увеличения объема коммуникации посредством электронных средств важно не только уметь формулировать мысли, но и правильно интерпретировать тональность и эмоциональную окраску сообщений.

Материалы и методы. Анализ научной литературы, касающейся темы, сравнение и обобщение эмпирических данных, а также проведение эксперимента. В качестве материала для исследования использовались деловые письма, размещенные на сайте 101 Business Letter, а также письма, написанные студентами-магистрами языкового факультета. Участниками эксперимента выступили 53 студента 1-го и 2-го курсов очного обучения магистратуры (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Иностранные языки в контексте современной культуры»). Эксперимент проводился в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» в Педагогическом институте СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Результаты исследования. Доказано, что использование ИИ-инструмента AI Email Tone Analyzer значительно повышает уровень владения профессионально-коммуникативными компетенциями студентами. Среднее количество ошибок в деловом письме (грамматических, лексических и стилистических) снизилось на 42 %, а среднее время подготовки писем уменьшилось на 7 минут. Качественный анализ также выявил повышение уверенности студентов в своих навыках и компетенциях – 66 % студентов сообщили о снижении уровня тревожности при написании деловых писем на английском языке благодаря автоматизированной обратной связи. Кроме того, был отмечен значительный рост вовлеченности студентов в учебный процесс – 78 % участников исследования подчеркнули, что стали чаще и охотнее участвовать в письменных заданиях и дискуссиях на английском языке после внедрения данного ИИ-инструмента. 82 % студентов начали реже обращаться за помощью к

преподавателю при написании деловых писем, предпочитая сначала анализировать текст с помощью искусственного интеллекта, что говорит о возросшей автономности. В плане коммуникационных процессов 100 % студентов отметили заметное повышение удовлетворенности коммуникацией и уменьшение недопонимания между собеседниками благодаря корректировкам тональности сообщений ИИ-инструментом AI Email Tone Analyzer.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать следующие основные выводы: AI Email Tone Analyzer помогает студентам лучше распознавать и адаптировать тональность своих сообщений в зависимости от аудитории и ситуации, что способствует более эффективной коммуникации; использование инструмента позволяет студентам получать мгновенную обратную связь о том, как их сообщения могут быть восприняты, что способствует развитию критического мышления и саморефлексии. Перспективы дальнейшего исследования видятся в более подробном анализе возможностей ИИ-инструмента, расширении сферы его применения, включая внедрение в процесс обучения иностранным языкам, а также изучении влияния новых технологий на организационные процессы и поведение.

Ключевые слова: деловая корреспонденция, тональность, технологии искусственного интеллекта, английский язык, цифровизация, профессионально-коммуникативные компетенции

Благодарности. Благодарим за содействие соавтора многих работ, кандидата социологических наук, доцента Наталью Олеговну Быкову, а также студентов кафедры английского языка и методики его преподавания Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского, принявших участие в исследовании.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: нераздельное соавторство.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тупикова С.Е., Пустоведова В.А. Оптимизация обучения деловой коммуникации на английском языке с помощью инструмента искусственного интеллекта для анализа тональности текста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 828-841. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-828-841>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-828-841>

Optimisation of business communication training in English using an artificial intelligence tool for text sentiment analysis

Svetlana E. Tupikova ^{*}, Victoria A. Pustovedova 
Saratov State University
83 Astrakhanskaya St., Saratov, 410012, Russian Federation
tupikovase@mail.ru

Abstract

Importance. Artificial Intelligence (AI) is rapidly permeating all areas of professional activity, leading to increased demands for digital skills among specialists. One of the ways to prepare competitive personnel should be the integration of AI tools into the educational process. The aim of this research is to analyse the advantages of implementing the AI Email Tone Analyzer tool for the development of professional communication competencies among students in the field of business

communication in English. In the context of rapid digital progress and the growing volume of communication via electronic means, it is essential not only to be able to articulate thoughts but also to correctly interpret the tone and emotional nuance of messages.

Materials and Methods. Analysis of scientific literature related to the topic, comparison and summarisation of empirical data, as well as conducting an experiment. The materials for the research included business letters published on the 101 Business Letter website, as well as letters written by master's students from the language faculty. The participants in the experiment consisted of 50 first and second-year students enrolled in the full-time Master's programme (field 44.04.01 "Pedagogical Education", profile "Foreign Languages in the Context of Contemporary Culture"). The experiment is conducted as part of the course "Business Foreign Language" at the Pedagogical Institute of Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky.

Results and Discussion. It has been proven that the use of the AI tool AI Email Tone Analyzer significantly enhances students' proficiency in professional communication skills. The average number of errors in business correspondence has decreased by 42 %, while the average time taken to prepare letters has reduced by 7 minutes. Qualitative analysis also revealed an increase in students' confidence in their skills and competencies – 66 % of students reported a reduction in anxiety level when writing business emails in English due to automated feedback. Furthermore, there was a significant increase in students' engagement in the learning process – 78 % of respondents emphasized that they began to participate more frequently and willingly in written assignments and discussions in English after the implementation of this AI tool. 82 % of students started to consult their teacher less often when writing business emails, preferring to analyze the text with the help of artificial intelligence first indicating a rise in autonomy. In terms of communication processes, 100 % of students noted a marked increase in satisfaction with communication and a reduction in misunderstandings between business partners or interlocutors thanks to the tone adjustments made by the AI Email Tone Analyzer.

Conclusion. The conducted research has led to the following key conclusions: the AI Email Tone Analyzer assists students in better recognising and adapting the tone of their messages according to the audience and situation, which promotes more effective communication; the use of the tool enables students to receive immediate feedback on how their messages may be perceived, fostering the development of critical thinking and self-reflection. The prospects for further research appear to lie in a more detailed analysis of the capabilities of the AI tool, the expansion of its application scope, including its integration into the process of learning foreign languages, as well as the examination of the impact of new technologies on organizational processes and behaviour.

Keywords: business correspondence, tone, artificial intelligence technologies, English language, digitalisation, professional communicative competencies

Acknowledgements. We would like to thank the co-author of many works, Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor Natalia O. Bykova, as well as the students of the English Language and Its Teaching Methods Department of the Pedagogical Institute Saratov State University.

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: undivided co-authorship.

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

For citation: Tupikova, S.E., & Pustovedova, V.A. (2025). Optimisation of business communication training using an artificial intelligence tool for text sentiment analysis. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 828-841. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-828-841>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современный мир характеризуется интенсивным информационным обменом и вы-

соким уровнем конкуренции во всех сферах деятельности. Согласно постановлению Правительства Российской Федерации от 9 июня 2025 г. № 861, в рамках национального про-

екта «Экономика данных и цифровая трансформация государства» особое внимание в настоящее время уделяется развитию искусственного интеллекта (ИИ)¹. Заместитель председателя правительства Дмитрий Григоренко подчеркивает, что основная цель данного проекта заключается в повышении конкурентоспособности страны на мировых рынках за счет развития современных технологий. В связи с этим научные исследования и разработки в области ИИ становятся неотъемлемой частью государственной стратегии.

Бесспорно, искусственный интеллект проникает во все сферы жизни без исключения, меняя требования к специалистам. Рынок труда сегодня требует от конкурентоспособных специалистов не только широкого спектра профессиональных знаний, но и развитых цифровых компетенций. Одним из способов подготовки конкурентоспособных кадров должно стать внедрение инструментов ИИ в образовательный процесс [1]. В рамках настоящего исследования предпринята попытка рассмотреть, как технологии ИИ влияют на профессионально-коммуникативные компетенции специалистов в области делового общения. Задача системы образования заключается в удовлетворении потребностей мирового и регионального рынка труда [2]. Эффективность коммуникации становится ключевым фактором успеха организаций, особенно в условиях международной деловой среды. Однако владение иностранным языком не является гарантией полного понимания и осуществления успешной коммуникации. В компетентно-деятельностной парадигме языкового образования приоритетным становится развитие и формирование продуктивных умений обучающихся [3]. Цель деловой коммуникации – устной и письменной – прежде всего, заключается в том, чтобы заинтересовать адресата и побу-

дить его к определенным действиям [4]. И, если при устных деловых переговорах на родном или иностранном языках у коммуникантов есть возможность задать уточняющие вопросы, что-то прояснить, то деловая переписка не дает такого шанса или же дает, но откладывает достижение решения на более долгий срок.

В связи с вышесказанным полагаем, что одной из наиболее актуальных проблем является обеспечение оптимальной тональности деловой переписки, которая должна соответствовать корпоративной культуре и этике, стандартам профессионального этикета и ожиданиям адресата. Тональность представляет собой модусную категорию, выражающую отношение говорящего к содержанию его высказывания, целевую установку речи и определяющую выбор всех элементов коммуникации, отражающую намерения участников общения. В настоящей работе тональность определяется как «эмоциональная настроенность текста, характеризующаяся особой аранжировкой лексических и грамматических единиц, которые создают тон звучания» [5]. В отечественной лингвистике выделяют целый ряд разновидностей тональности: официальная, дипломатическая, серьезная, шутливая, ироничная, восторженная, дружелюбная, враждебная, саркастическая, недоверчивая, безразличная, пессимистическая, оптимистическая, фамильярная и др. [6]. И это перечисление тональностей (бесспорно, не исчерпывающее и спорное) дает возможность проследить зависимость определения типов общения от различных видов эмоционального отношения коммуникантов к ситуации, предмету речи и друг к другу. Отметим, что высказывание не может быть реализовано вне тональности и быть полностью нейтральным, тональность, являясь частной категорией субъективной модальности, отвечает за эмоциональное выражение высказывания [6]. Таким образом, тональность играет важную роль в процессе коммуникации, влияя на восприятие и интерпретацию передаваемой информации, что особенно важно при осуществлении коммуника-

¹ На базе АЦ создается Центр развития искусственного интеллекта // Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации. 2025. 10 июня. URL: <https://ac.gov.ru/news/page/na-baze-ac-sozdaetsa-centr-razvitiya-iskusstvennogo-intellekta-28115?ysclid=mbqansj2tn774223354> (дата обращения: 12.06.2025).

ции на иностранном языке. Разделяем точку зрения Н.Н. Болдырева о том, что «интерпретация служит основным средством получения, переработки, хранения и передачи информации, а специфика восприятия окружающего мира человеком, осмысления его результатов и их представления средствами языка непосредственно связана с интерпретирующей функцией языка» [7, с. 21]. Тем не менее, именно тональность высказывания незаслуженно обходится вниманием при обучении иностранному языку в целом и деловой коммуникации на иностранном языке, в частности. В связи с вышесказанным полагаем, что интеграция инструмента ИИ, позволяющего обучать деловому иностранному (английскому) языку с учетом коммуникативной тональности, является востребованной и актуальной.

Как справедливо отмечает С.В. Титова, «резкие изменения во всех областях жизни, вызванные опытом быстрого перехода в онлайн в связи с пандемией, развитием технологий ИИ и дополненной реальности, национальные стратегии развития технологий ИИ диктуют необходимость поиска новых стратегий и методов обучения иностранным языкам» [8, с. 19]. В настоящее время лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта является предметом всеобщего научного признания. За последние несколько лет в специализированной научно-методической литературе сформировался значительный корпус исследований, в рамках которых ученые и преподаватели-практики подробно анализируют функциональные возможности нейросетей и ИИ-ориентированных приложений, а также разрабатывают и обосновывают методические подходы к интеграции ИИ в процесс обучения иностранным языкам [9]. Тем не менее, вопрос внедрения ИИ-технологий в обучение письменной деловой корреспонденции на английском языке остается до конца неизученным.

Исследование влияния ИИ на образование осложняется трудностями, обусловленными его интеграцией в различные учебные дисциплины [10]. Для решения этого вопроса

ученые провели систематические обзоры литературы (например, [11]), библиометрические анализы (например, [12]), аналитические обзоры [13], а также мета-анализы (например, [14; 15]), позволяющие получить представление о текущем состоянии ИИ. Тем не менее, несмотря на эти значимые научные достижения, сохраняется необходимость в проведении углубленных исследований, направленных на изучение педагогических целей и разработку эффективных методов интеграции ИИ в образовательную практику.

В современном информационном обществе появляется необходимость пересмотра и переосмысления концептуального понятия принципов обучения в контексте интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс и перехода к цифровой дидактике [16]. Взаимодействие человека и искусственного интеллекта (ИИ) представляет собой сложный процесс социальной коммуникации, в рамках которого обучающиеся регулярно взаимодействуют с языковыми моделями ИИ и другими студентами в динамично развивающейся технологической среде для достижения образовательных целей [17]. Исследователи полагают, что активное участие преподавателей и обучающихся не только в образовательном процессе, но и в разработке образовательных стратегий, ориентированных на интеграцию искусственного интеллекта, является ключевым фактором повышения эффективности обучения. Более того, по мнению профессора Школы мировых исследований Роберта Годвин-Джонса, совместно они должны проводить исследования, направленные на изучение тех знаний, целей и действий, которые могут способствовать формированию сценариев развития искусственного интеллекта в будущем [18]. Лин Вэй отмечает, что обучение с помощью ИИ повышает мотивацию к изучению иностранного языка [19], что обусловлено использованием персонализированных подходов к обучению, учитывающих особенности и потребности каждого обучающегося [20].

Так как в фокусе интересов авторов лежит деловая коммуникация на английском

языке, то применение технологий ИИ рассматривается нами с позиции того, насколько ИИ позволяет упростить процесс написания деловой корреспонденции и сделать деловые письма более аутентичными, избежать недопонимания и конфликтных ситуаций, вызванных ошибочной интерпретацией интенций коммуниканта. Считаем, что автоматическое выявление стилистических особенностей текста, оценка эмоционального оттенка текста и предоставление рекомендаций по улучшению написанного делового письма (лексики, грамматики) способны повысить качество коммуникации, ускорить процесс обмена информацией и эффективность ведения бизнеса.

Цель исследования – проанализировать преимущества внедрения ИИ-инструмента AI Email Tone Analyzer, предназначенного для автоматического анализа и улучшения тональности деловой корреспонденции с целью развития профессионально-коммуникативных компетенций студентов в области делового общения на английском языке. Инструмент, являющийся одной из функций виртуального ассистента Voilà, позволяет выявлять и корректировать, помимо лексических и грамматических недочетов, такие аспекты, как избыточная формальность, чрезмерная фамильярность, агрессивность и другие нежелательные стилистические особенности, которые могут негативно влиять на эффективность взаимодействия между сторонами.

Придерживаемся мнения о том, что эффективность деловой коммуникации определяется рядом факторов, среди которых особое значение имеет выбор оптимального стиля изложения и поддержание должного уровня вежливости и уважения к собеседнику, что и создает определенную тональность письма. Специалисты ежедневно сталкиваются с необходимостью ведения деловой переписки, часто на нескольких языках одновременно. Обеспечить высокое качество каждого сообщения вручную крайне сложно даже опытным сотрудникам, учитывая различия в восприятии одного и того же текста

разными реципиентами. Автоматизация данного процесса позволяет, с одной стороны, значительно снизить риск ошибок, а с другой – повысить точность интерпретации сообщений. Технологии ИИ, способные анализировать стилистические особенности письменного текста и предоставлять рекомендации по улучшению качества подготовленных документов, являются ключевым инструментом для решения этого вопроса.

ИИ не предполагает замену преподавателя, ведь именно учитель способен воспитывать личность и оказывать педагогическую поддержку [21]. Согласно с мнением П.В. Сысоева, что искусственный интеллект, возможно, перестанет быть просто инструментом обучения и станет восприниматься как активный участник образовательного процесса. В будущем он может стать частью триады «ученик – искусственный интеллект – учитель», а затем – пары «искусственный интеллект – ученик» [9, с. 67].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В данной работе были применены несколько методов исследования, включая анализ научной литературы, касающейся темы, сравнение и обобщение эмпирических данных, а также проведение эксперимента. Сравнение различных примеров деловых писем позволило выявить ключевые элементы, влияющие на их тональность, а обобщение полученных данных позволило сделать выводы о том, как ИИ может улучшить анализируемые аспекты. Проведение практического эксперимента с использованием ИИ-технологий для анализа и улучшения тональности деловых писем на английском языке включало в себя использование алгоритмов обработки естественного языка (NLP) для автоматической оценки и коррекции тональности, а также генерации грамотного текста.

В качестве материала для исследования использовались деловые письма, размещенные на сайте 101 Business Letter, а также письма, написанные студентами-магистрами

языкового факультета. Сайт 101 Business Letter предлагает широкий выбор бесплатных шаблонов и примеров деловых писем, что позволяет исследовать различные стили и подходы к написанию. Письма, написанные студентами, дали возможность оценить уровень их подготовки и применения теоретических знаний на практике.

Использование этих методов и материалов позволяет глубже понять, как современные ИИ-технологии могут способствовать улучшению тональности деловой корреспонденции, что, в свою очередь, может повысить эффективность коммуникации в бизнесе.

Участниками эксперимента выступили 50 студентов 1-го и 2-го курсов очного обучения магистратуры (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Иностранные языки в контексте современной культуры»). Эксперимент проводился в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» в Педагогическом институте СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» у студентов 1-го и 2-го курсов очного обучения магистратуры (направление 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Иностранные языки в контексте современной культуры») было проведено экспериментальное исследование, которое позволило рассмотреть влияние применения ИИ-инструмента AI Email Tone Analyzer на развитие коммуникативных компетенций в сфере деловой корреспонденции. Студенты были разделены на две группы: экспериментальную, которая работала с ИИ-инструментом AI Email Tone Analyzer, и контрольную, в которой параллельно давались аналогичные задания без использования указанного инструмента.

AI Email Tone Analyzer – инструмент на основе ИИ, разработанный специально для анализа содержания электронных писем и выявления потенциальных недостатков, связанных с тональностью послания. Пользова-

тель загружает текст своего письма в интерфейс сервиса, выбирает исходный язык и устанавливает предпочтительную тональность (например, *neutral, friendly, diplomatic, confident, academic, persuasive, luxury* и т. д.) (рис. 1).

Эксперимент проводился в три этапа. Первый этап подразумевал подготовку материала и инструктаж студентов. Студентам обеих групп было предложено ознакомиться с образцами деловых писем на английском языке. Материалы включали письма различной сложности и тематики, такие как оформление предложений о сотрудничестве, составление жалоб, запрос на предоставление услуг и т. д. Особое внимание уделялось анализу использования различных типов письменной речи и тональности, включая нейтральную, убедительную, формальную и академическую.

Экспериментальная и контрольная группы получили идентичное задание: написать письмо-предложение о сотрудничестве для партнерской компании с целью ознакомления с основными требованиями деловой переписки. Во время выполнения практических заданий студенты экспериментальной группы использовали AI Email Tone Analyzer для анализа тональности своих текстов, что позволило им более осознанно интерпретировать рекомендации и в последующем применять их для корректировки текстов, тогда как контрольная группа оценивала свои работы только с помощью преподавателя. Оценка результатов осуществлялась преподавателем с учетом качества итоговых текстов с точки зрения достижения целей коммуникативного взаимодействия, а также уровня владения студентами навыком аргументированного обоснования выбора конкретных конструкций на основании полученной от ИИ-инструмента обратной связи. Данный подход способствовал развитию рефлексивного мышления и совершенствованию навыков самостоятельного принятия решений. Интеграция ИИ-инструмента в образовательный процесс экспериментальной группы способствовала развитию у студентов данной группы не только коммуникативных и языковых

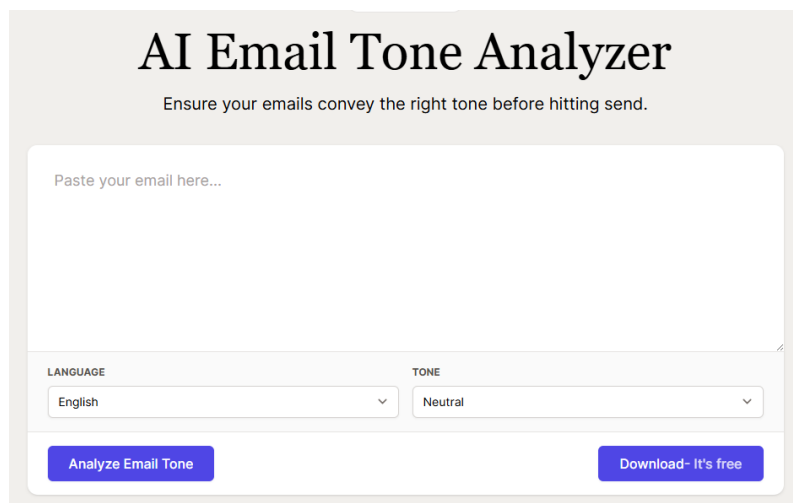


Рис. 1. ИИ-инструмент AI Email Tone Analyzer

Fig. 1. AI-tool AI Email Tone Analyzer

Источник: скриншот сделан авторами статьи.

Source: the screenshot is taken by the authors of the study.

навыков написания деловых писем, но и критического мышления и восприятия обратной связи, генерируемой ИИ-инструментом.

Второй этап предполагал самостоятельную работу студентов с AI Email Tone Analyzer. В рамках данного этапа студенты экспериментальной группы рассматривали аутентичные деловые письма, представленные на сайте 101 Business Letter (рис. 2). Студенты модифицировали тональность оригинальных писем таким образом, чтобы они приобрели заданные характеристики (например, повышение дружелюбности, официальности или экспрессивности).

С помощью инструмента AI Email Tone Analyzer были получены следующие рекомендации по улучшению тональности делового письма:

The tone of the email is polite and professional, but it also conveys firmness and a clear business stance. The writer expresses appreciation for the product while honestly discussing concerns about pricing and profit margins. The request for a higher discount is made respectfully, with a clear explanation of the reasoning.

Suggestions:

1. Consider adding a more positive closing remark to reinforce willingness to collaborate.

2. Slightly soften the phrase "I must politely decline your present offer" to maintain a more open tone, such as "I would appreciate your reconsideration; otherwise, I may have to decline the current offer".

3. Correct minor grammatical issues for smoother flow (e.g., "fast attractive colors" could be "fast and attractive colors").

Overall, the email is effective and maintains a respectful, businesslike tone.

Применение инструмента анализа тональности деловой корреспонденции в рамках разбора реальных кейсов способствовало изучению особенностей стилистических и коммуникативных аспектов деловой переписки. Такое задание способствовало развитию аналитических навыков студентов, направляя их внимание на детализированный разбор элементов делового стиля и совершенствование навыков самостоятельной работы.

Третий этап исследования включал интеграцию AI Email Tone Analyzer в процесс самостоятельной внеаудиторной работы студентов экспериментальной группы. В рамках студенческих проектов данная группа проводила

Your Name
Company Name
Street Address
City, ST ZIP Code
Date

Recipient Name
Title
Organization Name
Street Address
City, ST ZIP Code

Dear Recipient Name:

Thanks for your letter of 5 March, and for the samples of schoolbags in polyester sent separately. I like these school bags, their quality, design and fast attractive colors. I hope these would become soon popular among school going students here if sincere and vigorous efforts are made coupled with right kind of advertisement of which I think I am quite capable of. But in my opinion your prices are too high even for these quality school bags in polyester.

I will have to make special efforts to introduce and popularize these bags among school-going students, and this means extra expenses on my part. Therefore, if I accept the quotation of your prices, that would leave me with no profit margin at all.

However, I may suggest you to allow me 40% trade discount instead of 30% on my purchases so that I may have a reasonable profit margin on my sales. That can certainly help me in placing a large order immediately. If you cannot allow me this increased trade discount then I must politely decline your present offer.

Sincerely,

Your Name

Рис. 2. Пример исходного делового письма
Fig. 2. An example of the original business letter

Источник: скриншот сделан авторами статьи.
Source: the screenshot is taken by the authors of the study.

анализ тональности деловой корреспонденции с использованием ИИ-инструмента. Контрольная группа осуществляла аналогичный анализ тональности деловых писем самостоятельно. Результаты работы студентов были представлены на аудиторных практических занятиях, что привело к содержательной и открытой дискуссии среди обучающихся. Процесс обсуждения позволил студентам развить навыки самоконтроля и рефлексивного осмысления. Большинство студентов экспериментальной группы отметили,

что использование ИИ помогло минимизировать ошибки и ускорило процесс редактирования деловых писем. Подчеркнем, что внеаудиторное взаимодействие обучающихся с инструментами ИИ позволяет компенсировать дефицит времени, отводимого на закрепление учебного материала, и развивает учебную автономию учащихся [22].

Для объективной оценки результатов исследования использовались метод статистической обработки данных. Проведены сравнительные тесты уровня сформированности

профессионально-коммуникативных компетенций студентов экспериментальной и контрольной групп. По результатам количественного анализа было выявлено следующее:

1. Среднее количество ошибок в написании деловой корреспонденции уменьшилось на 42 % в экспериментальной группе и на 18 % в контрольной.

2. Время, затрачиваемое на подготовку каждого письма, сократилось в среднем на 7 минут в экспериментальной группе благодаря использованию AI Email Tone Analyzer.

При проведении качественного анализа были выявлены существенные различия в восприятии полученного опыта обеими группами. Студенты экспериментальной группы отметили следующие положительные аспекты:

1. Повышение уровня точности в определении тональности текста.

2. Возможность оперативного исправления грамматических и стилистических ошибок. Так, технологии ИИ предлагают особый образовательный режим, адаптирующийся к индивидуальным потребностям студентов и обеспечивающий мгновенную обратную связь, способствуя повышению уровня самостоятельности в процессе обучения [23].

3. Освоение норм профессиональной деловой этики.

Наиболее распространенные проблемы, выделенные студентами контрольной группы, касались сложности самостоятельного определения релевантности различных форм выражений. По результатам обсуждений большинство респондентов выразили желание продолжить обучение с использованием ИИ.

Результаты проведенного эксперимента подтвердили положительное влияние интеграции ИИ-инструмента AI Email Tone Analyzer на формирование профессиональных компетенций в области деловой коммуникации. Экспериментальная группа продемонстрировала значительный прогресс в составлении деловой корреспонденции.

ИИ-инструмент AI Email Tone Analyzer быстро и эффективно определил недостатки в тексте письма и предложил рекомендации по улучшению тональности. Считаем целесообразным выделить преимущества данного инструмента. Во-первых, ИИ-инструмент позволяет быстрее корректировать тексты деловой корреспонденции с минимальным риском допущения ошибок, влияющих на восприятие информации. Во-вторых, снижается необходимость многократного редактирования документации сотрудниками организации, освобождая ресурсы для решения стратегических задач. В-третьих, повышается вероятность успешного сотрудничества за счет устранения возможных конфликтных ситуаций.

ВЫВОДЫ

Развитие современных цифровых технологий открывает новые возможности для формирования цифровой грамотности студентов повышает их конкурентоспособность на рынке труда и расширяет спектр языковых компетенций. Студенты приобретают навыки эффективного взаимодействия с цифровыми инструментами, учатся анализировать большие объемы информации и адаптируются к быстро меняющимся требованиям профессиональной среды. ИИ-инструмент анализа тональности деловых писем AI Email Tone Analyzer способствует улучшению качества коммуникаций внутри организации и с внешними партнерами, помогает компаниям адаптироваться к новым условиям рынка, минимизирует вероятность коммуникативных ошибок и поддерживает высокую конкурентоспособность бизнеса. Перспективы дальнейшего исследования видятся в более подробном анализе возможностей ИИ-инструмента, расширении сферы его применения, включая внедрение в процесс обучения иностранным языкам, а также изучении влияния новых технологий на организационные процессы и поведение.

Список источников

1. *Абрамова И.Е.* Применение технологий ИИ в иноязычном обучении взрослых: наставничество сверстников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 35-49. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-35-49>, <https://elibrary.ru/vogutw>
2. *Шамов А.Н., Панкратов Е.Н., Голованова Л.Н.* Инновация в иноязычном образовании как идея с новыми возможностями // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 1. С. 118-131. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131>, <https://elibrary.ru/orcekw>
3. *Тимова С.В.* Обучение иноязычной письменной речи в цифровой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 302-316. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316>, <https://elibrary.ru/vizjkh>
4. *Богданова Т.Ф.* Средства выражения тональности в условиях современной деловой интернет-переписки в русском, английском и китайском языках // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 1 (38). С. 57-62. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-38-57-62>, <https://elibrary.ru/dntacx>
5. *Тупикова С.Е.* Когнитивное моделирование реализации эмоционального аспекта посредством модусной категории тональности // Язык и мир изучаемого языка. 2015. № 6. С. 109-114. <https://elibrary.ru/vilngz>
6. *Тупикова С.Е.* Категория тональности и уровни ее репрезентации в жанре светской хроники // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 4 (29). С. 68-73. <https://elibrary.ru/nyahzz>
7. *Болдырев Н.Н.* Интерпретация мира и знаний о мире в языке // Когнитивные исследования языка. 2014. № 19. С. 20-28. <https://elibrary.ru/snhbjb>
8. *Тимова С.В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18-37. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>, <https://elibrary.ru/owsqvg>
9. *Сысоев П.В.* Обучение иностранному языку в эпоху искусственного интеллекта: спорные вопросы и перспективы методических исследований // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 66-74. <https://elibrary.ru/pwhsis>
10. *Crompton H., Burke D.* Artificial intelligence in higher education: The state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. № 1. P. 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>, <https://elibrary.ru/vyfmfk>
11. *Surahman E., Wang T.H.* Academic dishonesty and trustworthy assessment in online learning: A systematic literature review // Journal of Computer Assisted Learning. 2022. Vol. 38. № 6. P. 1535-1553. <https://doi.org/10.1111/jcal.12708>, <https://elibrary.ru/myyyzu>
12. *Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., Xie H.* Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education // Educational Technology and Society. 2023. Vol. 26. № 1. P. 112-131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
13. *Su J., Yang W.* Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. P. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>, <https://elibrary.ru/dbvs00>
14. *Hwang S.* Examining the effects of artificial intelligence on elementary students' mathematics achievement: A meta-analysis // Sustainability. 2022. Vol. 14. № 20. P. 1-18. <https://doi.org/10.3390/su142013185>, <https://elibrary.ru/manypx>
15. *Li S., Gu X.* A risk framework for human-centered artificial intelligence in education // Educational Technology and Society. 2023. Vol. 26. № 1. P. 187-202. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0014](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0014)
16. *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>
17. *Sharples M.* Towards social generative AI for education: theory, practices and ethics // Learning. 2023. Vol. 9. № 2. P. 159-167. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131>, <https://elibrary.ru/cbhgrk>
18. *Godwin-Jones R.* Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning // Language Learning & Technology. 2022. Vol. 26. № 2. P. 5-24. <http://doi.org/10.1257/73474>

19. Wei L. Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>, <https://elibrary.ru/josnly>
20. Пустоведова В.А., Тупикова С.Е., Быкова Н.О. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам (на примере естественно-научного профиля) // *Иностранные языки в школе*. 2025. № 5. С. 70-75. <https://elibrary.ru/auwudb>
21. Банникова Л.В., Беззубкина В.И. Роль учителя иностранного языка в социально-профессиональной ориентации школьников в контексте иноязычного образования // *Иностранные языки в школе*. 2024. № 2. С. 45-50. <https://elibrary.ru/ptrtoe>
22. 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>
23. Anh L.T.Q. AI Chatbots in English language learning: a critical review // *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*. 2024. Vol. 3. № 2. P. 185-195. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n2.p195>

References

1. Abramova I.E. (2025). Application of generative AI technologies in adult foreign language learning: peer mentoring. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 35-49. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-35-49>, <https://elibrary.ru/vogutw>
2. Shamov A.N., Pankratov E.N., Golovanova L.N. (2025). Innovation in a foreign language education as an idea with new opportunities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 1, pp. 118-131. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-1-118-131>, <https://elibrary.ru/orcekw>
3. Titova S.V. (2023). Teaching foreign language writing skills in the digital environment of the university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 302-316. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-302-316>, <https://elibrary.ru/vizjkh>
4. Bogdanova T.F. (2023). Means of the expressing sentiment in the conditions of modern business internet correspondence in Russian, English and Chinese languages. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya = Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, vol. 1, no. 38, pp. 57-62. (In Russ.) <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2023-38-57-62>, <https://elibrary.ru/dntacx>
5. Tupikova S.E. (2015). Cognitive modelling of the implementation of the emotional aspect through the modal category of tonality. *Yazyk i mir izuchaemogo yazyka = Language and the World of the Studied Language*, vol. 6, pp. 109-114. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vilngz>
6. Tupikova S.E. (2011). The category of tonality and its levels of representation in society column genre. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki = Issues of Cognitive Linguistics*, vol. 4, no. 29, pp. 68-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nyahzz>
7. Boldyrev N.N. (2014). Interpretation of the world and world knowledge in language. *Kognitivnye issledovaniya yazyka = Cognitive Studies of Language*, vol. 19, pp. 20-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/snhbjb>
8. Titova S.V. (2024). Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 27, no. 2, pp. 18-37. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2>, <https://elibrary.ru/owsqvg>
9. Sysoyev P.V. (2025). Teaching a foreign language in the age of artificial intelligence: controversial issues and prospects for methodological research. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 66-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwhsis>

10. Crompton H., Burke D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 20, no. 1, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>, <https://elibrary.ru/vyfmfk>
11. Surahman E., Wang T.H. (2022). Academic dishonesty and trustworthy assessment in online learning: A systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 38, no. 6, pp. 1535-1553. <https://doi.org/10.1111/jcal.12708>, <https://elibrary.ru/myyyzu>
12. Huang X., Zou D., Cheng G., Chen X., Xie H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology and Society*, vol. 26, no. 1, pp. 112-131. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)
13. Su J., Yang W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 3, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049>, <https://elibrary.ru/dbvsoo>
14. Hwang S. (2022). Examining the effects of artificial intelligence on elementary students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Sustainability*, vol. 14, no. 20, pp. 1-18. <https://doi.org/10.3390/su142013185>, <https://elibrary.ru/manyxp>
15. Li S., Gu X. (2023). A risk framework for human-centered artificial intelligence in education. *Educational Technology and Society*, vol. 26, no. 1, pp. 187-202. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0014](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0014)
16. 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>
17. Sharples M. (2023). Towards social generative AI for education: theory, practices and ethics. *Learning*, vol. 9, no. 2, pp. 159-167. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2261131>, <https://elibrary.ru/cbhgrk>
18. Godwin-Jones R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning and Technology*, vol. 26, no. 2, pp. 5-24. <http://doi.org/10.125/73474>
19. Wei L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>, <https://elibrary.ru/josnly>
20. Pustovedova V.A., Tupikova S.E., Bykova N.O. (2025). Linguodidactic potential of artificial intelligence technologies for teaching foreign languages (on the example of science specialization). *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 70-75. (In Russ.) <https://elibrary.ru/auwudb>
21. Bannikova L.V., Bezzubkina V.I. (2024). Schoolchildren's socio-professional orientation in foreign language education: the role of a foreign language teacher. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 45-50. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ptrtoc>
22. Sysoyev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N., et al. (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>
23. Anh L.T.Q. (2024). AI Chatbots in English language learning: a critical review. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, vol. 3, no. 2, pp. 185-195. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n2.p195>

Информация об авторах

Тупикова Светлана Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1236-9206>
tupikovase@mail.ru

Information about the authors

Svetlana E. Tupikova, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language and Teaching Methods, Saratov State University, Saratov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1236-9206>
tupikovase@mail.ru

Пустоведова Виктория Андреевна, научный сотрудник кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0008-2799-3336>

vikakiv2003@mail.ru

Для контактов:

Тупикова Светлана Евгеньевна

tupikovase@mail.ru

Поступила в редакцию 08.07.2025

Получена после доработки 15.07.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Victoria A. Pustovedova, Research Scholar of English Language and Teaching Methods Department, Saratov State University, Saratov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0008-2799-3336>

vikakiv2003@mail.ru

Corresponding author:

Svetlana E. Tupikova

tupikovase@mail.ru

Received 08.07.2025

Revised 15.07.2025

Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 378.147

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-842-856>



Иностранный язык для студентов первого курса бакалавриата: новые стратегии развития критического мышления

Наталья Леонидовна Саввина ^{*}, Екатерина Алексеевна Фирсова 

ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт

(национальный исследовательский университет)»

141701, Российская Федерация, Московская обл., г. Долгопрудный, пер. Институтский, 9

^{*}Адрес для переписки: savvina.nl@mipt.ru

Аннотация

Актуальность. На содержание курса по английскому языку для общих целей (уровень B1+/B2) / General English обучения студентов 1 курса бакалавриата технического вуза влияют многие факторы, как внешние, так и внутренние. В результате этого воздействия возникла необходимость в адаптации и внедрении новых стратегий обучения, направленных на развитие языковых компетенций обучающихся. Были разработаны и апробированы новые учебно-методические материалы, которые в сочетании с коммуникативной методикой развивали аналитическое и критическое мышление обучающихся. Разработанная методика обучения позволила вывести преподавателя и обучающихся на уровень субъектно-личностных отношений, при которых преподаватель уже не является единственным источником информации. Цель исследования – оценить адаптивность выбранного материала к особенностям группы обучающихся.

Методы исследования. Анализ лексико-грамматического материала, основанного на современных аутентичных текстах, а также аудио- и видеоматериалах для дальнейшей активации, усовершенствования умений и навыков обучающихся во время прохождения курса. Анализ результатов автоматических итоговых тестирований, размещенных на платформе LMS.

Результаты исследования. При отборе материалов для данного курса основными критериями были: актуальность и новизна выбранных тем. Во время выполнения предлагаемых заданий обучающиеся научились критически воспринимать информацию, думать глобально, а не локально, смогли сформировать разносторонний взгляд на проблему в ходе устных обсуждений, а также смогли на письме эффективно использовать языковые средства для четкой аргументации своей точки зрения. На занятиях по английскому языку обучающиеся 1-го курса должны адаптироваться к новому формату обучения, что подготовит их к следующим этапам изучения и освоения курсов по English for Academic Purposes (EAP) или English for Specific Purposes (ESP). Исследование тестирования по итогу трех первых модулей выявило следующую динамику результатов. Наиболее высокие показатели зафиксированы в первом модуле: средний балл достиг 78 % ($t = 2,82$; $p \leq 0,05$) при уровне сложности заданий 77 %. Важно отметить, что все обучающиеся (100 %) приняли участие в этом этапе. Последующие модули показали постепенное снижение эффективности. Например, во втором модуле средний результат составил 72 % при сложности 71 %, а в третьем – 70 % ($t = 2,41$; $p \leq 0,05$) при аналогичной сложности 70 %. При этом количество тестируемых

обучающихся незначительно сократилось до 98 %. Качественный анализ выявил значительное улучшение в организации и структуре работ ($t = 3,08$; $p \leq 0,05$), а также в содержательной части ($t = 2,79$; $p \leq 0,05$). Однако в области лексико-грамматических навыков существенного прогресса не наблюдалось ($t = 2,15$; $p > 0,05$).

Выводы. Учебные материалы, в том числе и размещаемые на платформе LMS, позволяют преподавателям детально продумать дизайн урока, что непосредственно влияет на формирование необходимых навыков и ассоциативных связей у обучающихся, стимулирует учебный процесс и повышает мотивацию.

Ключевые слова: языковые компетенции, адаптивность, апробация, учебные материалы, умения, навыки, LMS

Финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад авторов: Н.Л. Саввина – концепция исследования, идея, поиск и анализ научной литературы, обобщение опыта исследователей, обработка материала, написание части текста статьи, редактирование чернового варианта статьи, разработка упражнений и заданий по письму. Е.А. Фирсова – набор первичного материала, систематизация и обобщение материала, написание части текста статьи, редактирование текста статьи, разработка контрольного задания по аудированию.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Саввина Н.Л., Фирсова Е.А. Иностранный язык для студентов первого курса бакалавриата: новые стратегии развития критического мышления // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 842-856. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-842-856>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-842-856>

Foreign language for first-year bachelor students: new strategies for developing critical thinking

Natalia L. Savvina , Ekaterina A. Firsova 

Moscow Institute of Physics and Technology

9 Institutskiy Ln., Dolgoprudny, 141701, Moscow region, Russian Federation

*Corresponding author: savvina.nl@mipt.ru

Abstract

Importance. The content of the course General English (B1+/B2) / General English for 1st-year undergraduate students of a technical university is influenced by many factors, both external and internal. As a result of this impact, it became necessary to adapt and implement new learning strategies aimed at developing students' language competencies. New educational materials targeted to develop analytical and critical thinking are devised and integrated into the course. The developed teaching methodology made it possible to bring the teacher and students to the level of subject-personal relations, in which the teacher is no longer the only source of information. The aim of the study is to evaluate the adaptability of the selected material to the characteristics of a group of students.

Research Methods. Analysis of lexical and grammatical tasks which are based on authentic texts and audio and video materials designed to develop and hone students' skills and integrated into the

course. Analysis of the results obtained after students have completed computerised tests given at the end of each unit and placed on LMS platform.

Results and Discussion. The major objective of the research is to evaluate adaptability of the educational materials to the groups' features. The main criteria for the selection of course materials are relevance, newness and novelty of the subtopics. While working on the tasks students learned to approach information critically, think globally, develop all-round understanding of the discussed issues and demonstrated an ability to use grammatical and expressive means of the studied language effectively, especially in writing tasks, where well-structured argumentation of the chosen point of view or their attitude is required. The course for the first year students is structured in a way to help students develop a new learning style and prepare them for new ESL courses that they are going to cover, including English for Academic Purposes (EAP) and English for Specific Purposes (ESP). The testing results of three first modules have represented the following picture. The best results can be seen upon completing Module 1 Test: the average score is 78 % ($t = 2.82$; $p \leq 0.05$), the complexity of the tasks is 77 %. All students completed the test. The Module Tests to be followed displayed a slight decrease in performance, for example, the average score of Module 2 Test was 72%, the complexity of the tasks equaled 71 %, the average score of Module 3 Test is 70 % ($t = 2.41$; $p \leq 0.05$) without any significant changes of complexity. The number of the students taking the tests dropped to 98%. The qualitative analysis noted improvement of the tests' structure and layout ($t = 3.08$; $p \leq 0.05$), and the content is notably improved. Vocabulary and grammar tasks are not changed at all ($t = 2.15$; $p > 0.05$).

Conclusion. Educational materials including the content uploaded in LMS allow educators plan and design the lesson thoroughly that in its turn influences developing students' skills and their associations, stimulates and boosts the educational process and students' motivation. Educational materials including the content of LMS platform make it possible to design and structure the course in a detailed manner, which in its turn helps to develop the required skills and associations in students, enhancing the educational process and increasing motivation.

Keywords: language skills, adaptability, approbation, educational materials, skills, LMS

Funding. No funding was reported for this research.

Authors' Contribution: N.L. Savvina – research conception, idea, scientific literature search and analysis, researchers' experience generalization, material processing, part of manuscript text drafting, article text draft editing, creation of exercises and writing tasks. E.A. Firsova – collecting of primary materials, systematization and generalizing the materials, part of manuscript text drafting, editing of the text, formulating listening task's rubric and test.

Conflict of Interests. No conflict of interests was reported by the authors.

For citation: Savvina, N.L., & Firsova, E.A. (2025). Foreign language for first-year bachelor students: new strategies for developing critical thinking. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 842-856. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-842-856>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Известный ученый Е.Н. Соловова отмечает, что «восприятие знаний – форма существования человека, а не некий набор отдельных элементов. Знания невозможно переложить из одной головы в другую. Усвоение знаний может идти только через деятельность. Человек вынужден сам создавать собственные знания, а учитель может лишь направить этот процесс» [1]. Из этого следу-

ет, что процесс обучения подразумевает открытость и готовность обучающихся к новой информации и новым знаниям. Это один из важнейших факторов, влияющих на достижение поставленных программой целей. Однако следует отметить, что не всегда можно проследить стремление к постижению нового у обучающихся.

Современная жизнь влияет на то, как человек воспринимает знания, а следовательно, и информацию, которая доступна в большом

объеме, что порой приводит к негативным последствиям: перенасыщение ею, накоплению эмоциональной напряженности. Можно отметить, что отношение обучающихся не только к учебным материалам, но и к процессу обучения как таковому сильно изменилось. На данный момент прослеживается явная тенденция, не очень воодушевляющая, с одной стороны, но и не сильно удручающая, в смещении акцента в процессе обучения с результата (определенный портрет специалиста) на реакцию студентов на конкретные форматы работы и восприятие ими учебного материала (подразумевается, что реакция и восприятие определяют, какое усилие будет вложено в изучение конкретного материала). Приоритетом для обучающихся становится изучение информации, необходимой для решения задач, поставленных перед ними в настоящий момент, а также тематики, которая относится к их непосредственным профессиональным интересам. Доступность информации и ее объемы, таким образом, меняют приоритеты студентов, поэтому не всегда можно говорить о планировании ими своего профессионального становления, но в каждый конкретный момент они могут добиваться одной конкретной цели, после решения этой задачи накопленный в процессе решения объем знаний и опыта не сохраняется, а вытесняется новой, более приоритетной информацией. Объем знаний, который сохраняется и не вытесняется, можно считать образованием. Актуальность материала при этом становится весомым критерием для формирования как содержания программы (ее тематики) и учебных материалов всего курса, так и планирования конкретного урока.

Наиболее оптимальной стратегией для преподавателя в данной ситуации можно считать применение конструктивистского подхода к организации учебной деятельности или студентоцентрированного подхода [2]. Одним из инструментов, применяемых для повышения эффективности процесса обучения при предложенном подходе, является электронная платформа (LMS), позволяющая

сделать материалы курса доступными, процедуру тестирования – более удобной, а процесс обучения – более адаптивным к потребностям обучающихся.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Целевая аудитория, для которой составлялся данный курс, – студенты первого курса бакалавриата технического вуза уровня B1+/B2. Основной целью курса было сформировать у студентов иноязычную коммуникативную компетенцию. Формат курса «Английский для общих целей» (General English) обусловлен общими требованиями для курсов программы дисциплины. Подбор материалов для повышения эффективности занятий по иностранному языку на примере английского языка обуславливается различными факторами. В первую очередь – это, конечно же, языковой уровень и профиль обучающихся, изучающих данную дисциплину. Для повышения мотивации студентов и ознакомления их с новым форматом изучения языка, отличающимся от школьного формата, были отобраны и апробированы современные материалы из таких англоязычных источников, как National Geographic, The Economist, The Guardian, The Washington Post, The Forbes, The BBC / CBS news.

Во-вторых, учитывались современные тенденции (категории) обучения иностранного языка. Так, согласно классификации стратегий обучения иностранного языка, предложенных Х. Штерном, есть 5 основных категорий: 1. Стратегии управления и планирования (Management and Planning Strategies), при применении которых важным становится выбор ресурсов, контроль и оценка успехов; 2. Когнитивные стратегии (Cognitive Strategies) – необходим анализ и трансформация полученной информации; 3. Коммуникативно-опытные стратегии (Communicative-Experiential Strategies) – конкретное применение иностранного языка; 4. Межличностные стратегии (Interpersonal Strategies) – стремление познать другую культуру; 5. Аффективные стратегии (Affective Strategies) –

преодоление барьеров [3]. Хотелось бы отметить, что во время планирования данного курса и разработки учебно-методического материала были учтены когнитивные и коммуникативно-опытные стратегии, поскольку у обучающихся происходит не только дальнейшее развитие индивидуального словарного запаса, но и формирование умений навыков говорения и письма, им также важно видеть и понимать свои результаты изучения иностранного языка, что способствует формированию устойчивой опоры владения языком и предполагает движение к более высокому уровню.

Курс рассчитан на 180 часов, из которых 120 – аудиторные часы, а 60 часов отводится на самостоятельную работу, в которую входит: выполнение лексико-грамматических заданий дома на платформе LMS (learning management system или система управления обучением), просмотр видеоматериалов и прочтение текстов объемом до 1000 знаков. Курс состоит из 6 основных разделов, а также является первым из четырех модулей программы обучения студентов бакалавриата иностранному языку в техническом вузе. Длительность каждого модуля составляет один учебный год. В рамках прохождения программы обучающимся предлагается ознакомиться со следующими темами основных разделов:

- 1) личность (Personal Best);
- 2) мир вокруг нас (World Around Us);
- 3) социальные вопросы (Social Issues);
- 4) развлечение (Entertainment);
- 5) мечты и действительность (Dreams and Reality);
- 6) путешествия (Travel).

Каждый раздел состоит из 7 практических занятий, во время которых студенты выполняют задания, направленные на освоение и отработку грамматических форм, соответствующих их уровню, также были внедрены и адаптированы задания по интегрированному чтению и аудированию, что подразумевает выход в дискуссию, опираясь на изученный материал дома и во время семинаров (практических занятий). Для отработки

материала была выбрана технология «перевернутый класс» (flipped classroom), достоинства и недостатки которой проанализировала О.М. Куницына [4].

На первой неделе учебного года обучающиеся проходят адаптивное онлайн-тестирование, используя систему ИСТОК для определения уровня знаний иностранного языка [5]. Преимуществом данной системы является то, что можно получить результаты тестируемых достаточно быстро, что «позволяет экономить время на проверку и не задерживает учебный процесс» [6].

При зачислении на курс обучающиеся получают доступ к платформе LMS, на которой размещаются учебные аудиторные и домашние материалы, разработанные в рамках определенной темы, которые включают прочтение аутентичного текста или просмотр видео, выполнение лексико-грамматических упражнений. В случае пропуска занятий у обучающихся есть возможность ознакомиться и освоить материалы самостоятельно.

О.Е. Чебенева с соавт. предлагают следующую формулировку системы управления обучением (LMS) – это программное приложение или веб-технология, используемая для планирования, реализации и оценки определенного процесса обучения. Как правило, система управления обучением предоставляет преподавателю возможность создавать и передавать контент, контролировать участие студентов и оценивать их успеваемость [7]. Также следует отметить тот факт, что в современном преподавании и обучении предпочтение отдается конструктивному подходу, при котором необходимо создать условия для успешного самоконструирования знаний обучающихся. Работа с электронной платформой представляет достаточно пространства для персонализации материала и придания гибкости курсу.

П.В. Сысоев отмечает, что в ближайшем будущем одним из ключевых аспектов для преподавателей станет способность научить обучающихся самостоятельно проектировать индивидуальную траекторию обучения дисциплине с тем, чтобы по мере необходимо-

сти в зависимости от своих профессиональных интересов обучающиеся могли самостоятельно выстраивать свой маршрут и осуществлять обучение согласно своим интересам, потребностям и способностям [8]. При составлении и планировании контрольно-измерительных мероприятий по говорению и письму были учтены данные рекомендации, следовательно, в качестве оценочного задания обучающимся предлагается выбор из нескольких тем с разной степенью сложности. Обучающиеся, выстраивая свою индивидуальную траекторию, смогут продемонстрировать свои умения и навыки, например, используя лексические единицы более высокого уровня на письме. В частности, вместо распространенных прилагательных *good* и *bad* использовать соответствующие синонимы: *excellent*, *harmful*, *serious*.

Особый интерес представляет образовательная модель *Gradual Release of Responsibility* Н. Фрей и Д. Фишер [9], предоставляющая больше пространства для выстраивания индивидуальной траектории обучающихся. При обучении иностранному языку элементы этой модели могут помочь обучающимся развить навыки работы в команде, автономность в изучении иностранного языка, а также стимулировать развитие мышления высшего порядка (HOTS), представленное в таксономии Блума. Необходимо также подчеркнуть, что формирование мышления высшего порядка происходит на протяжении всего урока, а не только во время выполнения и обсуждения конкретного задания. Акцент только на более практические навыки и умения на уровне высшего образования невозможен. Как отмечают в своем описании образовательной модели *Gradual Release of Responsibility* Н. Фрей и Д. Фишер, усвоение знаний, умений и навыков происходит в процессе взаимодействия с другими людьми, а когда это взаимодействие имеет конкретные цели и контекст, происходит усвоение определенных знаний, умений и навыков. Отбор материала для программы должен учитывать: 1) какие именно знания, умения и навыки обучающиеся должны ус-

воить и 2) стратегии подачи отобранного материала.

Для того чтобы продемонстрировать, как эта модель работает в рамках предложенной программы, рассмотрим для начала такие элементы курса, как лексико-грамматические упражнения. От них в рамках одного занятия происходит переход к практике продуктивных речевых умений. Для начала необходимо отметить, что лексико-грамматические упражнения могут сохранять свои стандартные формы: перефразируйте предложение, используя заданную грамматическую конструкцию, заполните пропуски, используя изучаемую лексику, раскройте скобки. При этом выполнение их в классе по цепочке, при постоянном контроле процесса со стороны преподавателя не является единственной формой работы с такими заданиями. Студенты могут выполнять эти упражнения в парах, при этом часть ответов к заданиям будет у студента А, а другая часть ответов – у студента В. Преподаватель сначала знакомит студентов с форматом работы с заданиями, консультирует студентов по возникающим в ходе выполнения упражнений вопросам, а в перспективе может контролировать усвоение изучаемого материала посредством тестовых заданий или открытых вопросов. В ходе выполнения упражнений в парах студенты могут также получить задание сопоставить пункты из упражнений с изучаемыми грамматическими правилами, по которым преподаватель в конце может попросить обучающихся предложить свои примеры. Такая стратегия работы с упражнениями мотивирует студентов, предоставляя им возможность иметь больше практики, чем в ходе работы с упражнением фронтально. При этом содержание пунктов упражнения должно соответствовать изучаемой тематике.

Учитывался и тот факт, что внутри учебной группы могут быть обучающиеся с разной языковой подготовкой: от B1+ до B2, на данном этапе при переходе на более высокой уровень очень важен этап развития умений профессионального иноязычного общения, как способность и готовность участвовать в

различных типах диалогов в профессионально ориентированных ситуациях, обмениваться мнениями, выражать свое отношение к обсуждаемому вопросу, высказывать отношение к обсуждаемому профессиональному вопросу (монологическая речь), готовить текст выступления на профессиональную тему, выражать свое мнение по обсуждаемому профессиональному вопросу (письмо) [10].

Следует сослаться и на исследования Дж. Римонди, в которых она упоминает, что опытная стратегия подразумевает конкретное применение изучаемого языка. Кроме того, данная стратегия подразумевает активное привлечение учащегося к использованию полученных знаний для усвоения новых [11]. Учебно-методические материалы разработаны таким образом, что охватывают разнообразные темы, что позволяет обучающимся не только расширить свои интересы, но непосредственно формировать основу его индивидуальной стратегии по работе с информацией: ее отбору с учетом сформулированной в задании задачи или проблемы, ее анализа через сопоставление с работами своих одноклассников, критического осмысления своего ответа, анализа своих сильных и слабых сторон с возможностью усилить акцент на сильные стороны, устранить некоторые свои недочеты и избежать их в дальнейшем [12], анализировать, сопоставлять и применять новые факты во время обсуждения аудио- и видеоматериалов, написания письменных работ [13].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве письменной работы по завершении изучения и обсуждения материалов раздела обучающимся необходимо написать контент для социальной сети объемом 220–250 слов, им предлагается выбрать одну из трех тем:

Option 1 Becoming myself despite modern trends and stereotypes (your lifestyle)

Watch the trailer of the film *Nomadland* that is based on the book “*Nomadland: Surviving America in the Twenty-First Century*”. The

main character Fern (Frances McDormand) embarks on a journey through the American West living as a van-dwelling nomad.

Option 2 Modern Life is Rubbish

Modern Life Is Rubbish is the second album by English alternative rock band Blur, released in May 1993. The album peaked at number 15 on the UK Album Chart and featured the singles *For Tomorrow*, “*Chemical World*” and “*Sunday Sunday*”. The band was inspired after they returned from an unsuccessful tour of the United States and poorly received live performances.

Option 3 Historical heritage and its importance

Как видно из примера выше, темы разные, но они позволяют обучающимся выразить свое мнение и привлечь внимание аудитории к конкретной жизненной или социальной проблеме. Большинство студентов (около 60 %) предпочли тему культурного наследия, поскольку они считали, что в настоящее время актуально передавать традиции и ценности последующим поколениям.

При работе с заданиями на отработку продуктивных навыков обучающиеся также могут быть вовлечены в обсуждение устных сообщений или письменных работ друг друга, но полностью отойти от процесса оценивания преподаватель не может. Сами задания в данном случае должны предоставлять обучающемуся выбор или между предложенной им самим темой (в этом случае тема должна соответствовать определенным условиям) и темой, предложенной преподавателем, или между темами, предложенными преподавателем. Таким образом, содержание программы может учитывать интересы обучающегося, что стимулирует процесс усвоения материала и мотивацию, дает пространство для творческого подхода к выполнению определенного задания.

По окончании раздела курса на 8-м практическом занятии проводятся контрольно-измерительные мероприятия, которые подразделяются на несколько частей: онлайн лексико-грамматические задания на платформе LMS с автоматической проверкой, обучающиеся могут увидеть результаты вы-

полненной работы в личных кабинетах, а также задания на аудирование. Следует отметить, что начиная с сентября 2023 г. все учебные материалы размещаются на данной платформе, а уже с сентября 2024 г. были апробированы задания для тестирования знаний и навыков обучающихся.

Тест состоит из 3 основных частей, в грамматическую часть вошли следующие задания:

1. Перефразировать первое предложение, используя приведенное в конце предложения слово, не изменяя форму самого слова. При этом предложение не должно отличаться от первого по смыслу, ограничение на использование слов – 3 или 4 (рис. 1).

2. Подобрать соответствующий глагол из списка, который нужно поставить в правильную грамматическую форму (рис. 2).

Task 1. Complete the second sentence so that it means the same as the first. Use between two and four words and the word given. Do not change the given word. Use only full forms of the verbs.

1. Perhaps it was the creative memories of Arbugaeva's childhood that pushed the boundaries of her perception of the world. **BEEN**

It the creative memories of Arbugaeva's childhood that pushed the boundaries of her perception of the world.

2. I ate too much. Now I feel sick. **EATEN**

I so much.

3. It is possible that after the news about a new method of retrieving information from ancient scrolls the interest in excavating ancient villas will be revived. **REVIVE**

The news about a new method of retrieving information from ancient scrolls the interest in excavating ancient villas.

4. I wonder why Tom didn't phone me. I'm sure he has forgotten to do it. **HAVE**

I wonder why Tom didn't phone me. He to do it.

5. It is impossible that real David Fishwick, who has become the prototype of the main character in the film "Bank of Dave", opened a bank. **NOT**

Real David Fishwick, who has become the prototype of the main character in the film "Bank of Dave", a bank.

Рис. 1. Первая часть теста. Задание грамматической части

Fig. 1. First part of the test. Exercise of the grammar part

Источник: скриншот выполнен из платформы LMS.

Source: the screenshot is taken from the LMS platform.

Task 2. Complete the sentences with the correct form of the verbs from the box.

not/taste	wait	go by	would	not/play	not/use
score	smell	wear	feel	use	be

1. The things I to like to do no longer interest me.

2. I was bitten by a dog once and I afraid of them ever since.

3. As she walked past, he the perfume she .

4. There to be a supermarket there. When did it open?

5. While I at the bus stop, three buses in the opposite direction.

6. "Do you like the coffee?" "Not really, it right."

7. I play chess quite often, but I for ages.

8. United three goals, and there's still half an hour left.

9. The vet the dog's leg to check if it was broken.

Рис. 2. Грамматическое задание второй части теста

Fig. 2. Grammar exercise of the second part of the test

Источник: скриншот выполнен из платформы LMS.

Source: the screenshot is taken from the LMS platform.

Vocabulary

Task 1. Match the collocations and put them in the sentences.

boost	horizons
molecular	skills
change	morale
come to	cuisine
expand	terms with
take	revenge
hone	perceptions

Ex: social + shunning = social shunning
A person that is not gorgeous is to risk _____. -> A person that is not gorgeous is to risk social shunning.

1. He swore to take ✓ revenge ✓ on his political enemies.
2. A couple of victories would boost ✓ the team's skills ✗ enormously.
3. He made little effort to _____ ✗ his critics.
4. The producers voiced the hope that the film would help change ✓ morale ✗ of the issue worldwide.
5. Today, molecular ✓ perceptions ✗ has become a trend - science fiction turned science fact.
6. Our professors and lecturers are dedicated to helping students hone ✓ their English language skills ✓ throughout the program.
7. Various trips and excursions are an excellent complement to the school curriculum as they expand ✓ students' horizons ✓.

Рис. 3. Задание 1 лексической части тестирования

Fig. 3. Exercise 1 of the lexical part of testing

Источник: скриншот выполнен из платформы LMS.

Source: the screenshot is taken from the LMS platform.

Task 5. Complete the sentences. Use the word in brackets to form a word that fits in the space.

1. I owe you an apology ✓. I'm afraid I forgot to send that report. (apologise)
2. Concealment ✓ of assets is arguably the most significant crime associated with bankruptcy. (conceal)
3. Many patients with osteoarthritis need aspirin or another pain reliever to make life endurable ✓. (endure)
4. The program lets you turn PDF files into editable ✓ text. (editor)
5. Children leaving to find work in the cities might lead to family disintegration ✓. (integrate)

Рис. 4. Задание 2 лексической части тестирования

Fig. 4. Exercise 2 of the lexical part of testing

Источник: скриншот выполнен из платформы LMS.

Source: the screenshot is taken from the LMS platform.

В лексическую часть тестирования были включены следующие задания.

1. Образовать словосочетания, используя данные глаголы и существительные, и вставить полученные коллокации в ниже-приведенные предложения (рис. 3).

Как показано на рис. 3, если обучающийся неправильно сопоставил части словосочетания, то система определяет предложенный вариант как ошибочный.

2. Образовать нужную часть речи от однокоренного слова, приведенного в конце предложения. Пример задания представлен на рис. 4.

Контрольное аудирование (небольшой фрагмент видео) выполняется перед лексико-грамматической частью тестирования в начале занятия. Тренировка умений и навыков аудирования осуществляется в ходе просмотра и обсуждения видео во время ауди-

торной работы или на основе домашней работы. Значимость визуальной грамотности, как и критического мышления при анализе видеоматериала в современном медиапространстве не может быть переоценена. Как отмечает К. Донаги в «Развитие умения работать с визуальной информацией в процессе преподавания английского языка», в эпоху полимодальной коммуникации очень важно развивать умения и навыки работы с визуальным компонентом [14]. Обучающиеся должны уметь анализировать и оценивать полимодальные тексты, а также получать информацию и вычленять идеи, транслируемые в форме визуального контента, передающего опыт других людей. О роли видео в развитии умений и навыков восприятия информации также говорят С.В. Титова, А.В. Замковая, отмечая, что при пропуске первого сенсорно-моторного этапа процесс восприятия информации становится неполноценным [15]. Таким образом, наиболее оптимальным решением для отработки умений и навыков аудирования становится включение в курс в качестве домашнего задания ряда видео и фильмов, охватывающих актуальные проблемы в студенческой, научной и культурной сфере нашей жизни.

Тестовые задания на проверку сформированности умений и навыков также предполагают просмотр видеофрагмента, длительность которого не превышает 5 минут. Студентам предлагается просмотреть отрывок новостей (например, новостной сайт CBS News или CBS Saturday Morning), эпизода программы с сайта economist.com или часть интервью. По окончании просмотра студентам необходимо выполнить задания на понимание услышанного и просмотренного материала, в зависимости от уровня и подготовки группы преподаватель выбирает задания соответствующей сложности. Виды заданий чередуются, к типовым и наиболее часто включаемым в тестирование относятся следующие задания:

1) заполнение пропусков в предложениях (основная задача обучающегося при этом – сопоставить основную идею из видео и ее

перефразированную форму, предложенную в задании);

2) отметить высказывания, как верные, неверные или не упоминавшиеся;

3) прочитать текст – краткое изложение содержания видеоэпизода и вставить слова по смыслу или из предложенного списка (если обучающиеся на уровне B1+);

4) сопоставить информацию из видео с информацией, предложенной в задании.

Рассмотрим следующее задание (тип 3): перед просмотром небольшого фрагмента из интервью с участниками музыкальной группы The Rolling Stones обучающиеся читают текст, где основная задача – вставить слова по смыслу, далее студенты просматривают фрагмент первый раз, во время просмотра студенты должны сопоставить свои варианты с информацией из видео. Далее обучающиеся анализируют данную информацию и просматривают видеофрагмент второй раз.

Task 1. Use the given words and fill in the gaps in the summary.

imagined / enduring / show / sponsored / dismay / anything / reasons / releasing / impetus / pioneers / visual / supported

Delacroix – a French Romantic artist who was regarded as the leader of the French Romantic school

The original Rolling Stones first formed in London in 1962 and they never (1) _____ their band would last long. After (2) _____ their first hit record, they looked at each other with (3) _____ and thought they'd have about two years and then they got to find a job. Being active for over six decades, they are one of the most popular and (4) _____ bands of the rock era. The band members think that they've been (5) _____ in the industry of rock-n-roll.

The Rolling Stones 2024 summer tour may have been (6) _____ by the American Association of retired persons AARP but the band is (7) _____ but retired. The Hackney Diamonds tour (8) _____ their first album of original music in 18 years, and their need to record it quickly was the (9)

_____. Ronnie Wood at 77, the youngest Stone, is a well-known (10) _____ artist inspired for instance by Delacroix, he makes set lists after every (11) _____. Though both Mick Jagger and Keith Richards are now octogenarians, they have enough (12) _____ to keep going as they love their music and there's something about them being Stones.

Следует отметить, что в ходе работы с тестовым заданием (тип 4), во время которого обучающиеся смотрят отрывок из новостной программы о таком понятии как счастье, происходит активация разных мыслительных процессов, связанных как с обработкой информации на вербальном уровне (смысловой и содержательный компоненты), так и с дополняющим ее визуальным компонентом (картинки и видеоряд). Процесс изучения иностранного языка в современной реальности не может фокусироваться только на формировании у обучающихся языковой компетенции. Занятия по иностранному языку – это неотъемлемая часть образовательного процесса, в котором основной задачей становится развитие комплекса умений и навыков. Умение работать с разными формами информации является одним из ключевых среди них.

Task 2. Match the speakers and the ideas that were mentioned in the video. There is one extra idea that was not mentioned.

Как упоминалось выше, задание включает картинки с изображением людей, у которых брали интервью и основные идеи, высказанные ими в ходе ответов на вопросы. Необходимо сопоставить картинку, изображающую говорящего, с основной идеей из его ответа. Картинки приведены ниже на рис. 5.

a) thinks the state of unhappiness is caused by lack of support from the structures that are supposed to guarantee it [the support];

b) believes our happiness depends on the external factors such as condition dictated by the climate;

c) quotes the comparison another speaker has previously made to explain the problem;

d) believes that our attribution to a certain group of people based on the period we were born in and live in has a crucial impact on our emotional state;

e) результаты и основные характеристики тестирования, отображенные на столбчатой диаграмме (рис. 6) демонстрируют, что большинство обучающихся (в тестировании принимало участие 284 студента) справляются с усложненным форматом лексико-грамматических заданий, хотя при усложне-



Speaker 1
(a woman from California)



Speaker 2



Speaker 3

Рис. 5. Фрагмент из задания на выявление сформированности умений и навыков аудирования
Fig. 5. An excerpt from the exercise to identify the formation of listening skills

Источник: скриншот сделан авторами на платформе YouTube. URL:
https://www.youtube.com/watch?v=4hGTUVcpBc0&ab_channel=CNN
Source: the screenshot was taken by the authors on YouTube platform. URL:
https://www.youtube.com/watch?v=4hGTUVcpBc0&ab_channel=CNN

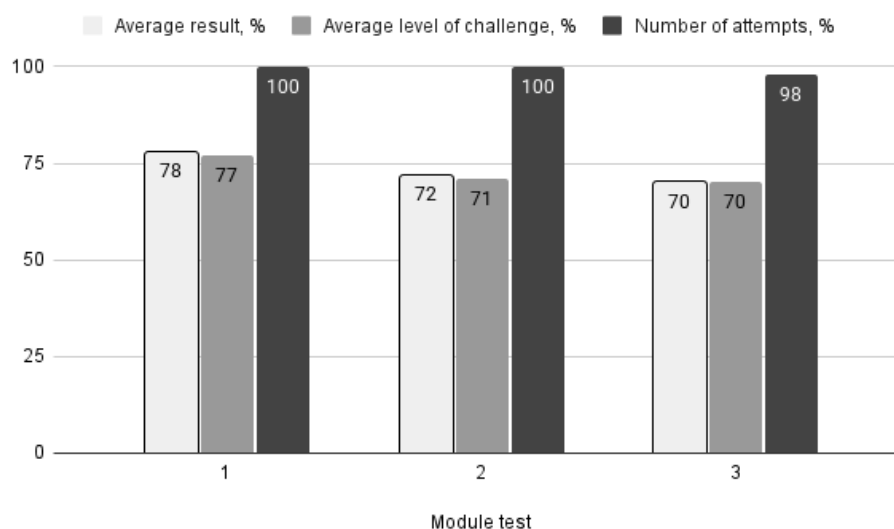


Рис. 6. Результаты и основные характеристики тестирования

Fig. 6. Results and main characteristics of testing

Источник: рассчитано и составлено авторами на основе результатов, собранных с платформы LMS.

Source: calculated and compiled by the authors based on the results collected from the LMS platform.

нии процент успешности немного снижается, но это и предсказуемо во время выполнения теста по третьему разделу программы. Необходимо учитывать и тот фактор, что по ходу семестра у обучающихся в техническом вузе возрастает нагрузка по ведущим дисциплинам, что также влияет на процесс освоения программы по иностранному языку и результаты тестирования.

Очевидно, что нежелание обучающихся ориентироваться на конечный результат не может стать определяющим в формировании стратегий обучения. Преподаватель при формировании курса и в ходе аудиторной работы ориентируется на поставленные цели и задачи.

ВЫВОДЫ

Процесс обучения иностранному языку становится более гибким и подстраивается под запросы общества. С учетом данной ситуации учебно-методические материалы программы необходимо ориентировать на фор-

мирование комплекса умений и навыков, а не на конкретную компетенцию. Потребности обучающихся в этом процессе становятся важным ориентиром. Электронные ресурсы, размещаемые на платформе LMS, позволяют детально продумать дизайн заданий урока, который установит необходимые ассоциативные связи и поспособствует лучшему усвоению материала обучающимися. Таким образом, многие задания были апробированы, проанализированы и дополнены, учитывая современные требования к преподаванию иностранного языка. Кроме того, следует дополнить визуальный ряд для некоторых заданий и по говорению и письму, как показали опросы и результаты промежуточной аттестации по аудированию задания, основанные на использовании фрагмента видеорепортажа или интервью, были намного выше, чем результаты прослушивания обычного диалога. В итоге обучающиеся активно вовлечены в учебный процесс эффективного освоения иностранного языка.

Список источников

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2006. 239 с.
2. Кисель О.В., Бутова А.В. Студентоцентрированный подход в высшей школе: преимущества и недостатки // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 12-1. С. 166-170. <https://doi.org/10.17513/snt.38428>, <https://elibrary.ru/gmttbx>
3. Stern H.H. Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford, 1992. 404 p.
4. Куницына О.М. Практика использования технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 3 (852). С. 39-45. <https://elibrary.ru/jdpxff>
5. Базанова Е.М., Горизонтова А.В., Грибова Н.Н., Чикаке Т.М., Самосюк А.В. Разработка и перспективы развития национальной интеллектуальной системы тестирования общеязыковых компетенций (ИСТОК) на базе нейросетевых решений // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 147-166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-147-166>, <https://elibrary.ru/oxlqsu>
6. Горизонтова А.В. Технологии в языковом тестировании: история, проблемы и опыт МФТИ // Иностранные языки в школе. 2024. № 5. С. 69-74. <https://elibrary.ru/mssltj>
7. Чебенева О.Е., Натальсон А.В., Зассеев А.А. Применение системы управления обучением (LMS) в образовательной деятельности // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А. С. 590-597. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.69.26.068>, <https://elibrary.ru/obmdgp>
8. Сысоев П.В. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 294-308. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>, <https://elibrary.ru/cwzkhk>
9. Fisher D., Frey N. Gradual Release of Responsibility Instructional Framework, IRA e-ssentials. 2013. P. 1-8. <https://doi.org/10.1598/e-ssentials.8037>
10. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>, <https://elibrary.ru/ujvtqz>
11. Римонди Дж. Стратегии обучения иностранному языку в образовательном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 2 (59). С. 144-154. <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2019-10011>, <https://elibrary.ru/mfnkpd>
12. Саввина Н.Л., Фирсова Е.А. Обучение навыкам письма студентов продвинутого уровня: лексические приемы // 29 Державинские чтения: материалы Всерос. науч. конф. Тамбов, 2024. С. 42-48. <https://elibrary.ru/htyjzx>
13. Саввина Н.Л., Фирсова Е.А. Внедрение материалов для повышения уровня языковой подготовки студентов 1-го курса бакалавриата технического вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 3 (852). С. 67-73. <https://elibrary.ru/ydybjf>
14. Ur P. 21st century skills: Critical Thinking // English for 21st Century Skills / S. Mavridi, D. Xerri (Eds.). Newbury: Express Publishing, 2020. P. 9-16.
15. Тумова С.В., Замковая А.В. Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 114-129. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-114-129>, <https://elibrary.ru/stykjw>

References

1. Solovova E.N. (2006). *Methods of Teaching Foreign Languages. Basic Course of Lectures*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 239 p. (In Russ.)
2. Kisel O.V., Butova A.V. (2020). The student-centered approach in higher education: advantages and disadvantages. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, no. 12-1, pp. 166-170. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/snt.38428>, <https://elibrary.ru/gmttbx>

3. Stern H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, 404 p.
4. Kunitsyna O.M. (2024). The practice of using the “flipped classroom” technology in teaching a foreign language. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, no. 3 (852), pp. 39-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jdpxff>
5. Bazanova E.M., Gorizontova A.V., Gribova N.N., Chikake T.M., Samosyuk A.V. (2023). Development and prospects of national intelligent system for testing general language competencies deployed through neural network solutions. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 8-9, pp. 147-166. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-147-166>, <https://elibrary.ru/oxlqsu>
6. Gorizontova A.V. (2024). Technology in language testing: history, problems, and experience of MIPT university. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 69-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mssltj>
7. Chebeneva O.E., Natal'son A.V., Zasseev A.A. (2023). Applying learning management systems (LMS) in educational activities. *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*, vol. 13, no. 1 (1), pp. 590-597. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2023.69.26.068>, <https://elibrary.ru/obmdgp>
8. Sysoyev P.V. (2024). The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 294-308. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>, <https://elibrary.ru/cwzkh>
9. Fisher D., Frey N. (2013). *Gradual Release of Responsibility Instructional Framework, IRA e-ssentials*, pp. 1-8. <http://doi.org/10.1598/e-ssentials.8037>
10. Sysoyev P.V. (2021). Teacher training for content and language integrated learning at the university. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 5, pp. 21-31. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31>, <https://elibrary.ru/ujvtqz>
11. Rimondi Dzh. (2019). Strategies for teaching a foreign language in the educational process. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, vol. 1, no. 2 (59), pp. 144-154. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2224-0772-2019-10011>, <https://elibrary.ru/mfnkpd>
12. Savvina N.L., Firsova E.A. (2024). Teaching advanced writing skills to students: lexical techniques. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «29 Derzhavinskie chteniya» = Proceedings of the All-Russian Scientific Conference “29th Derzhavin Readings”*. Tambov, pp. 42-48. (In Russ.) <https://elibrary.ru/htyjzx>
13. Savvina N.L., Firsova E.A. (2024). Updating teaching materials to enhance the language acquisition for 1st year students of technical universities. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, no. 3 (852), pp. 67-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ydybjf>
14. Ur P. (2020). 21st century skills: Critical Thinking. *English for 21st Century Skills*. Newbury, Express Publ., pp. 9-16.
15. Titova S.V., Zamkovaya A.V. (2022). Visualization of learning materials for developing students' foreign language and critical skills. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-1-114-129>, <https://elibrary.ru/stykjw>

Информация об авторах

Саввина Наталья Леонидовна, старший преподаватель, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0004-8701-1198>
savvina.nl@mipt.ru

Information about the authors

Natalia L. Savvina, Senior Lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology, Moscow, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0004-8701-1198>
savvina.nl@mipt.ru

Фирсова Екатерина Алексеевна, старший методист, Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0003-0699-5969>
firsova.ea@mipt.ru

Для контактов:

Саввина Наталья Леонидовна
savvina.nl@mipt.ru

Поступила в редакцию 28.02.2025

Получена после доработки 15.09.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Ekaterina A. Firsova, Senior Methodologist, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0003-0699-5969>
firsova.ea@mipt.ru

Corresponding author:

Natalia L. Savvina
savvina.nl@mipt.ru

Received 28.02.2025

Revised 15.09.2025

Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-857-873>



Учитель иностранного языка и инструменты его методической деятельности

Александр Николаевич Шамов 

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»
603005, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
shamov1952@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Описаны и систематизированы главные этапы педагогического процесса на уроках иностранного языка. Деятельность учителя по преподаванию неродного языка есть совокупность целого комплекса учебных функций и, несомненно, личных творческих инициатив педагога. Успех педагогической деятельности любого учителя-предметника, в том числе и преподавателя иностранного языка, – это реализация его профессионального функционала в соответствии с современными образовательными стандартами. Ключевые функции учителя-предметника взаимообусловлены разными сторонами его педагогической и методической деятельности, а именно: а) базовыми принципами проектирования уроков; б) вариативностью средств обучения; в) основными принципами объяснения нового материала на уроке; г) избранными способами тренировки и применения этого материала; д) методами оценки учебной деятельности школьников на уроке; е) методами оценки результатов этой деятельности; ё) технологией оценки речевых продуктов обучаемых; ж) предложенными педагогом способами организации самостоятельной работы/подготовки к следующему уроку учащимися. Важное значение для успеха педагогического процесса имеет и такое личное свойство педагога, как самокритичность. Каждый учитель должен оценивать не только учебную деятельность школьников, но и свою собственную деятельность на уроке, должен уметь определять в ней свои сильные и слабые стороны. И последние должны становиться конкретным стимулом для совершенствования педагогических компетенций, повышения своего методического мастерства. В основе успеха учебной деятельности со стороны учителя лежит качественный и творческий подбор учебного инструментария. Проанализирован комплекс педагогических инструментов, необходимый для учителя в процессе проектирования системы уроков по языку и ее дальнейшей реализации в условиях классно-урочной системы.

Материалы и методы. Исследовано поэтапное воплощение в рамках учебного процесса проектирующей (или иначе планирующей) функции учителя иностранного языка. Грамотное, качественное и креативное планирование всего комплекса уроков (системы уроков) по учебному предмету «Иностранный язык» практически детерминировано методическим мастерством учителя и, в свою очередь, определяет учебные достижения школьников. Для определения ключевых узлов поставленной проблемы было сделано следующее: а) изучение ФГОС ВО (3++) в части требований, предъявляемых к выпускникам педагогических университетов; а) обзор направлений сфер деятельности; б) диагностика выполняемого набора

функций учителя иностранного языка; в) работа с научной литературой по проблеме планирования и анализа уроков иностранного языка; г) экспертиза педагогической и методической деятельности учителей школ во время посещений открытых занятий по языку; д) наблюдение за деятельностью студентов-практикантов во время педагогических практик в школе; е) исследование учебных результатов обучающихся у отдельных преподавателей иностранного языка; ё) оценка видеофрагментов уроков по иностранному языку творчески работающих учителей школ г. Нижний Новгород и Нижегородской области.

Результаты исследования. Систематизированы основные педагогические и методические инструменты, используемые школьными учителями по иностранному языку при проектировании и проведении уроков. Представлен унифицированный комплекс упомянутых ранее инструментов. Использование методических инструментов в деятельности школьного учителя есть основа этой деятельности. А ее эффективность определяется грамотным сочетанием традиционных и инновационных элементов педагогического инструментария. Последние чаще всего используются при: а) проведении итоговых уроков по лексической теме учебника; б) планировании резервных уроков по теме; в) планировании уроков иностранного языка на базе нескольких тем. В настоящее время учителю-практику необходимо овладеть и методологией сочетания креативных педагогических инструментов и учебных технологий. Идеальный «полигон» для демонстрации подобных умений – это проведение открытых уроков, которые педагог дает в рамках школьного методического объединения учителей (ШМО) или для учителей районного методического объединений (РМО). Учителя иностранного языка, участвующие в конкурсных мероприятиях типа: «Лучший учитель-предметник школы», «Лучший учитель района (города)», «Учитель года», широко используют при презентации своих творческих результатов инновационные и креативные инструменты педагогической деятельности. Школьная учебная дисциплина «Иностранный язык» в силу своей специфики диктует педагогу необходимость использования максимально многокомпонентного набора инструментов в его практической деятельности.

Выводы. Представленная система инструментов педагогической и методической деятельности учителя иностранного языка может использоваться и педагогами иных специальностей. Осознанная, не интуитивная эксплуатация каждого конкретного инструмента повышает шансы педагога-предметника на успех. Значимым элементом для повышения квалификации учителя иностранного языка также является взаимодействие со старшими коллегами в рамках школьного методического объединения учителей и в рамках РМО: а) методические консультации; б) присутствие молодых учителей на занятиях более опытных педагогов; в) консультационная помощь в написании квалификационных работ по данной тематике.

Ключевые слова: урок иностранного языка, компоненты урока, этапы урока, деятельность учителя, деятельность обучающихся, инструмент деятельности учителя, метод обучения, учебная технология, прием, способ, форма обучения, режимы работы на уроке иностранного языка, речевая ситуация, упражнение, система упражнений

Финансирование. Написание работы осуществлялось без финансовой помощи сторонних организаций.

Вклад автора: А.Н. Шамов – исследование осуществлялось самостоятельно: анализ научной литературы по указанной теме, обобщение опыта работы по преподаванию иностранного языка в школе и в вузе, написание черновика рукописи, корректировка итогового текста статьи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии интересов других лиц при написании статьи.

Для цитирования: Шамов А.Н. Учитель иностранного языка и инструменты его методической деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 857-873. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-857-873>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-857-873>

Foreign language teacher and his tools methodological activities

Alexander N. Shamov 

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
1 Ulyanov St., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation
shamov1952@yandex.ru

Abstract

Importance. The activities of a teacher in a foreign language lesson are described and systemized. The teacher's activities in teaching a non-native language are associated with the performance of functions' variety. The qualitative performance of professional functions is the success of the pedagogical activity of any subject teacher, including a foreign language teacher. The functions performed by the subject teacher are related to different aspects of his pedagogical and methodological activities, namely: a) with the design of lessons; b) with the choice of training facilities; c) with the organization of the explanation of the new material in the lesson; d) with organization of its training and application; e) with an assessment of the current activities of schoolchildren in the lesson; f) with assessment of the results of educational activities of children; g) with evaluation of speech products of trainees; h) with the organization of independent work of children at home and with preparation for the next lesson. The teacher must finally evaluate self-critically and his activity in the lesson, determine his strengths and weaknesses in it (h). Weaknesses in the conduct of lessons are a specific incentive for the teacher to improve lesson planning, to improve his methodological skills. The success of educational activities on the part of the teacher is based on a high-quality and creative selection of educational tools. The complex of pedagogical tools necessary for a teacher in the process of designing a language lesson system and its further implementation in a classroom-based system is analyzed.

Materials and Methods. The step-by-step implementation of the designing (or otherwise planning) function of a foreign language teacher within the educational process is investigated. Competent, high-quality and creative planning of the entire set of lessons (lesson systems) on the subject "Foreign language" is practically determined by the methodical skill of the teacher and, in turn, determines the academic achievements of schoolchildren. To identify the key nodes of the problem, the following was done: a) study of the Federal State Educational Standard for Higher Education (3++) in terms of the requirements for graduates of pedagogical universities: a) review of activity areas b) diagnosis of the functions' set performed by a foreign language teacher; c) work with scientific literature on the problem of planning and analyzing foreign language lessons; d) examination of the pedagogical and methodological activities of school teachers during visits to open language classes; e) monitoring the activities of student trainees during and during teaching practices at school; f) study of the educational results of students from individual foreign language teachers; g) evaluation of video clips of foreign language lessons by creatively working teachers of schools in Nizhny Novgorod and the Nizhny Novgorod region.

Results and Discussion. The main pedagogical and methodological tools used by school teachers in a foreign language in the design and conduct of lessons are described. The holistic system of methodological tools used in planning and conducting lessons is presented. Methodological tools in the activities of a school teacher are everyday in nature and their effectiveness is determined through analysis or self-analysis of lessons. Some of the teacher's tools are innovative. Non-native language teachers and innovative teaching techniques. They are usually used: a) when conducting final lessons on the lexical topic of the textbook; b) when planning backup lessons on the topic; c) when planning foreign language lessons on an inter-dark basis. The practice teacher often includes innovative tools in lessons where new learning technologies are used. The teacher often us-

es such innovative tools when conducting open lessons that he gives within the framework of the school methodological association of teachers (CMO) or for teachers of the district methodological associations (RMO). Foreign language teachers participating in competitive events such as: "The best subject teacher of the school", "The best teacher of the district (city)", "Teacher of the year", widely use innovative and creative tools of pedagogical activity when presenting their creative results. Due to its specificity and complexity, the school academic discipline "Foreign Language" obliges the teacher to regularly include a wide range of tools in his activities.

Conclusion. The presented tools of a pedagogical and methodological teacher of a foreign language can be widely used by other colleagues. The use of such tools takes place on a conscious basis, and this is done by the subject teacher with great success. Tools in teacher activities are always of interest to novice language teachers. Senior colleagues, for their part, are ready to share with young teachers their experience in using such tools. Experienced colleagues within the school methodological association of teachers and within the RMO; a) conduct methodological consultations; b) invite young teachers to their classes; c) assist in writing qualification works on this topic.

Keywords: foreign language lesson, lesson components, lesson stages, teacher activity, student activity, teacher activity tool, teaching method, educational technology, reception, method, form of training, working modes in a foreign language lesson, speech situation, exercise, exercise system

Funding. The writing of the work was carried out without financial assistance from third parties.

Author's Contributions: A.N. Shamov – the study was carried out by the author independently: scientific literature analysis on this topic; the experience of teaching a foreign language at school and at a university is summarized; writing – original draft preparation, editing the final text of the article.

Conflict of Interests. The author declares that there are no interests of others when writing the article.

For citation: Shamov, A.N. (2025). Foreign language teacher and his tools methodological activities. *Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 857-873. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-857-873>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Педагогическая и методическая деятельности школьного учителя по иностранному языку мультиаспектны и многофакторны. Данные виды деятельности аккумулируют в себе множество разноплановых учебных технологий. К таковым можно отнести: а) проектирование уроков; б) генерацию средств обучения для каждого урока; в) поиск оптимальных способов объяснения нового материала на уроке; г) селективный отбор методов для тренировки (зачастую с учетом индивидуальных особенностей обучающихся) и применения языкового и речевого материала; д) мониторинг текущей деятельности школьников на уроке (оценка качества владения аспектами изучаемого языка); е) разбор результатов учебной деятельности – выявление ошибок, которые проявляются в процессе использования речевых продуктов

обучающимися; ж) организация самостоятельной работы дома с привлечением разных ИКТ-технологий, электронных образовательных платформ; з) управляемая подготовка учеников к следующему уроку; и) критическая оценка учителем собственной деятельности на уроке, выявление своих сильных и слабых сторон, определение путей компенсации последних.

Деятельность школьного учителя иностранных языков представляет собой сложную многоуровневую систему, состоящую из комплекса устойчивых операций и действий и основанную на принципе обратной связи: учитель выполняет набор учебных операций и действий, аналогичные действия, сообразно своему месту в учебном процессе, выполняют и ученики, педагог и ученики воздействуют друг на друга в ходе учебного процесса.

Устойчивые педагогические действия, выполняемые учителем иностранного языка,

имеют следующие базовые характеристики: а) они производятся регулярно; в) их исполнение связано и с языковым, и с речевым материалом; б) без них не обойтись на любом из этапов урока. Обучающие действия учителя реализовываются на этапе: а) ознакомления с иноязычным материалом; б) тренировки иноязычного материала; в) организации применения выученного материала; г) контроля речевых навыков и умений.

Самый значимый – предпоследний этап. Собственно, выполнение действий на этом этапе и есть то, ради чего изучается иностранный язык – умение корректно и доступно выражать свои мысли с помощью выученных языковых и речевых средств. В рецептивных ВРД осуществляется процесс понимания обучающимися замыслов, идей авторов прослушанных и прочитанных текстов. Такая деятельность осуществляется в рецептивных видах речевой деятельности: в аудировании и чтении.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью изучения поставленной проблемы использовались такие методы исследования, как: а) оценка ФГОС ВО (3++)¹ в части требований, предъявляемых к выпускникам педагогических университетов, направлений сфер деятельности, выполняемых функций учителя иностранного языка; б) изучение научной литературы по проблеме планирования и анализа уроков иностранного языка; в) наблюдение за педагогической и методической деятельностью учителей школ во время открытых занятий по языку; г) отслеживание деятельности студентов-практикантов во время их педагогических практик в школе; д) рассмотрение учебных результатов обучающихся у отдельных школьных учителей; е) анализ видеофрагментов уроков по иностранному языку учителей школ г. Ниж-

ний Новгород и Нижегородской области, применяющих инновационные методы в своей работе. Частью объекта исследования были научные труды о принципах педагогической деятельности учителей иностранного языка (о функциях учителя на уроке, основных видах преподавательской деятельности), труды по актуальным вопросам методической науки (подходы, методы и технологии обучения иностранному языку, оценка результатов обучения по дисциплине «Иностранный язык»). В ходе исследования автор обращался и к нормативным документам, регулирующим учебный процесс в школе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По мнению профессора Г.В. Роговой с соавт., в основе образовательного процесса должен лежать простой, но не всегда легко реализуемый принцип: учитель иностранного языка должен не только сам хорошо знать иностранный язык, но и уметь обучать ему детей. Мало знать самому, нужно еще и уметь научить других. Иначе говоря, «овладение приемами учения необходимо для успешного продвижения в изучении иностранного языка» [1, с. 20].

«Умение учить» для преподавателя сводится не только к умению находить приемы и способы обучения, но и грамотно реализовывать функции, специфичные для учителя иностранного языка на уроке и во внеклассной работе.

Другие ученые (К.И. Саломатов, С.Ф. Шатилов) так же отмечали дидактическую значимость функций учителя на уроках неродного языка. Особое значение имеют конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая, воспитывающая и гностическая функции [2].

«Умение обучать языку» – когда речь идет о будущем учителе иностранного языка, подразумевает уверенное владение «гибкой системой методических знаний». Систему, о которой идет речь, будущий педагог приобретает еще в вузе на занятиях по методике преподавания иностранных языков (теорети-

¹ ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изм. и доп. от 26.11.2020 г., от 08.02.2021). URL: <https://obrnad-zor.gov.ru> (дата обращения: 02.04.2025).

ческих и семинарско-практических) и в ходе педагогических практик в школе [1; 3–6].

Комплекс методических знаний связан с усвоением будущим учителем основополагающих методических понятий: «метод», «прием», «способ», «принцип обучения», «форма обучения», «упражнение», «средство обучения», «технология обучения» и умением организовывать свою практическую деятельность в соответствии с этими принципами [1; 5].

Упомянутые выше понятия – это взаимосвязанные компоненты процесса научно-методического обеспечения профессионального труда учителя по любым дисциплинам школьного учебного плана, в том числе и учителя иностранных языков. Студент по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» должен реципировать данные понятия во всей их полноте, руководствоваться ими в предстоящей обучающей деятельности².

Выпускник педагогического университета, должным образом освоивший учебные программы, получает незаменимый инструментарий для осуществления своей педагогической деятельности [4; 7–8] как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Эффективное овладение описанным выше методическим комплексом дает будущему педагогу несомненные преимущества:

а) успешность и результативность педагогической деятельности такого учителя, связанные с развитием детей, их образованием и обучением;

б) высокую продуктивность процесса передачи обучающимся знаний о системе и структуре нового языка, новой (иностранной) культуре в сравнении с родной культурой;

в) высокую скорость процесса формирования языковых и речевых навыков и умений;

г) лучшие результаты в процессе формирования и совершенствования видов компетенций, заявленных в Примерных программах по языку;

д) быстроту овладения техниками речевого и межкультурного взаимодействия;

е) легкость владения письменной и устной иностранной речью в будущем в автоматных режимах [9].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Уровень овладения преподавателем иностранных языков приведенными педагогическими инструментами оценивается по следующим критериям: а) конкретным результатам обучающей деятельности; б) степени вовлеченности школьников в учебный процесс, то есть качественному участию школьников; в) качеству создаваемых учащимися речевых продуктов.

Умелое приложение описанных методических категорий к разнообразным учебно-педагогическим ситуациям на уроках иностранного языка обеспечивает успех в становлении учителя как мастера и новатора.

В основе практической деятельности учителя иностранного языка лежит совокупность методов обучения. «Первоэлемент» для любого учителя – это «метод в узком смысле слова». Академик РАО И.Л. Бим определяет метод как «основной структурно-функциональный компонент деятельности учителя и учащихся, как путь и способ достижения определенной цели в преподавании и учении» [10]. Г.В. Рогова и ее коллеги дополняют: «Ознакомление, тренировка и применение реализуются в системе приемов, используемых учителем в организации учения» [1, с. 60].

Методика как наука должна ответить на множество вопросов. Каким образом авторский коллектив создает собственную оригинальную систему достижения цели иностранного образования? В чем состоит суть авторской концепции конкретного учебника по языку в условиях широкой вариантности учебников? На какой уровень подготовленности к деятельности во владении языком выводят детей авторы учебников? Что может помочь или помешать школьному учителю в

² ФГОС ВО (3++) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование...

реализации целей обучения, поставленных авторами учебников?

Ответы на все поставленные вопросы можно получить, если помнить, что «краеугольный камень» методики – это метод. Только при условии полного и осознанного овладения всем арсеналом педагогических и методических инструментов и умелого их использования в своей деятельности учитель-практик может рассчитывать на профессиональный успех.

Осуществление практической образовательной деятельности невозможно без использования методов обучения. Потребность в методических инструментах возникает у педагога уже на этапе планирования (проектирования) предстоящего урока. Здесь речь идет о методах обучения в «узком смысле слова», как их понимала академик И.Л. Бим [10, с. 229].

Итак, первый этап образовательной деятельности – это выбор необходимых методов на этапе планирования занятия. Практическая реализация метода, его воплощение в реальный учебный процесс осуществляется на разных этапах проведения урока в классе. Третий, и возможно, самый важный этап – это оценка результативности избранного метода и принятие решения о его дальнейшем использовании в рамках учебной деятельности. Происходит все это на этапе саморефлексии, то есть после завершения какой-либо стадии учебного процесса: проведения урока; прохождения очередной темы учебника; завершения четверти, полугодия и всего учебного года.

Во временном плане можно говорить о «короткой» и «долгой» проверке эффективности и результативности выбранных и реализованных методов обучения иностранному языку. Данный показатель обнаруживает себя в ходе подготовки к итоговым контрольным работам по языку: 1) итоговый внутришкольный контроль речевых навыков и умений; 2) подготовка и выполнение заданий в рамках ОГЭ, ГИА [11; 12].

Существует так же и несколько маркеров эффективности методов обучения и учения

как реального научно-методического оснащения, полноценного инструмента деятельности преподавателя. Методы результативны в данном качестве, если педагог:

1) постоянно обращается к практике своей педагогической деятельности, интроспекция в анализе проведенных уроков – фоновый процесс для такого педагога;

2) сознательно учитывает накопленный не только положительный, но и отрицательный опыт в преподавании своих учебных дисциплин;

3) регулярно анализирует практическую деятельность своих коллег и находится в поиске инновационных образовательных методов и приемов работы;

4) включает в ткань урока иностранного языка определенные методы обучения только с учетом особенностей объектов обучения. То есть еще до начала образовательного процесса оценивает: количество детей в группе, их физиологические и психологические особенности, интерес к учебному предмету, уровень лингвистической и речевой мотивации, уровень развития когнитивных процессов, индивидуальные способности к языку и речи;

5) старается, по возможности, ознакомиться с научными теоретическими позициями авторов учебников, по которым работает.

Учителю-практику необходимо разделять методы учения (изучения языка) и методы преподавания языка. Эти понятия должны быть легко дифференцируемы сами педагогом по содержанию и методическому назначению [10, с. 229]. Без такого обособления невозможно:

1) показать роль и место участников в образовательном процессе;

2) определить аспекты их взаимозависимости;

3) описать характер их взаимодействия, от которого зависят формы обучения, режимы работы по усвоению иноязычного материала, формы педагогической деятельности учителя по развитию речевых умений в разных видах речевой деятельности;

4) оценить интеллектуальную, сознательность и когнитивную активность каждого участника учебного процесса;

5) определить целевую направленность выполняемых действий: обучающие действия со стороны учителя и учебные действия со стороны школьников, проанализировать характер выполняемых каждым действий (продуктивный, рецептивный, рецептивно-продуктивный, творческий, креативный);

6) дать оценку системе учебных действий учителя – были или нет достигнуты цели, поставленные педагогом до начала учебного процесса;

7) сопоставить стиль учебной деятельности обучающихся и стиль обучающей деятельности преподавателя;

8) проанализировать способность обучающихся присваивать (принимать) такие действия, а затем умело их выполнять; в дальнейшем – умело ими пользоваться в речевой деятельности, в ситуациях речевого и социокультурного взаимодействия; то есть понять, насколько обучающиеся готовы к выполнению языковых и речевых действий в условиях автономной деятельности в будущем;

9) создать «дорожную карту» продвижения всех участников учебного процесса к индивидуальным целям;

10) прогнозировать определенный результат для каждого использованного метода обучения и учения и для учителя, и для школьников;

11) выработать определенную программу коррекции обучающих действий учителя и учебных действий обучающихся, если были какие-то «сбои» в образовательном и учебном процессе.

И еще раз необходимо отметить, что в основе всех этих образовательных процессов лежит метод, как определенная система учебных действий. Более мелкими структурными единицами такой системы являются элементарные действия в виде приемов обучения.

Понятие «прием» трактуется учеными в методической науке по-разному (Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин) [1; 13–15]. Воз-

можно, наиболее точно это понятие было определено одним из основоположников коммуникативной методики иноязычного образования Е.И. Пассовым. Трактовка методического приема – это девятая идея учебного, внесенная в методическую науку [14, с. 28–32]. По Е.И. Пассову, прием есть «наименьшая единица учебного воздействия, имеющая самостоятельное значение [14, с. 29]. Задача приема преподавания заключается в том, чтобы задать такое действие и так организовать его, чтобы достигалась поставленная цель.

Дидактико-методическое назначение приемов состоит в: 1) сообщении практических и теоретических знаний; 2) ормировании навыков и умений у обучающихся; 3) стимулировании учебной деятельности учащихся с целью решения частных задач процесса обучения.

Методику можно рассматривать как «науку о статистических правилах» (П.Б. Гурвич). Поскольку прием есть основная структурно-функциональная единица образовательного воздействия, то такая характеристика, как «статистичность» должна быть ему неизбежно присуща. При условии наличия такой характеристики исследователь может зафиксировать новые методические закономерности и новые научные воззрения на данное методическое явление [6]. Методы, приемы и формы работы составляют стратегию и тактику обучения иностранному языку в разных образовательных средах [1, с. 40].

Е.И. Пассов определял роль методического приема в учебном процессе по иностранному языку как: 1) «основную единицу учебного взаимодействия» учителя и обучающихся; 2) «наименьшую единицу учебного воздействия, имеющую самостоятельное значение»; 3) «единицу обучающей технологии» (основа задания, упражнения); 4) «приемы определяют закономерности» [14, с. 28–32].

Приемы должны быть не технологичными, а техничными, то есть должны быть легко воспроизводимыми практически любым педагогом и приносить нужные, легко прогнозируемые результаты. Приемы обучения –

это «конкретное содержание действий с учебным материалом» [1, с. 60].

Н.В. Фигурова в своей статье [16] детализирует ряд субстанциональных состояний, определяющих природу методических приемов: а) наличие внутреннего и внешнего плана в реализации приемов; б) воспроизведение приемов осуществляется в опоре на деятельность нескольких систем анализаторов (зрительных, слуховых, двигательных); в) одни приемы в обучении языку направлены на запечатление языкового материала, а другие – на употребление языкового и речевого материала; г) выбранные приемы обучения актуализируют личный опыт школьников: языковой и жизненный; д) актуализируется когнитивный потенциал детей при реализации приемов в учебной и речевой деятельности; е) осуществляется интеграция приемов обучения между собой, особенно при взаимосвязанном обучении сторонам иноязычной речи и видам речевой деятельности.

Н.В. Фигурова создает концепцию пяти больших групп приемов. Изучив более 100 учебных приемов, исследовательница распределила их по категориям. В качестве критерия деления приемов на группы выступали употребляемые методы в обучении языку. Первая группа – 8 типичных приемов, необходимых для первичного ознакомления с единицами учебного материала. *Вторую группу* составляют 18 приемов, служащих для ознакомления с особенностями учебного материала (анализ, синтез, выделение существенных взаимосвязей, самостоятельный поиск совпадающих признаков). *В третьей группе* собрано целых 29 элементарных учебных действий. Это приемы, используемые для тренировки и закрепления нового материала в речи, то есть те, что необходимы учителю для воспроизведения, запечатления учебного материала, дальнейшего употребления в устной и письменной речи в разнообразных учебных ситуациях. *Четвертая группа* состоит из 10 элементарных методических действий, с помощью которых учитель может осуществлять операции контро-

ля, самоконтроля и самооценки уровня владения языковыми и речевыми средствами. *Пятая группа* – это разные виды учебных приемов, необходимых для применения языкового и речевого материала, актуализации личного опыта обучающихся в ситуациях речевого общения.

В качестве элемента наглядности исследовательница создает графическую схему, которая демонстрирует частотность применения разных приемов учения в зависимости от возраста обучающихся. В комментариях к этому иллюстративному образу описывается, как совмещение показателей (например, «использованный прием» + «возраст школьника») влияет на качество овладения языком. Оценивается, насколько правильно подобранные приемы обеспечивают стабильность и качество выполняемых учебных действий [16]. Подобного рода модели позволяют точнее прогнозировать итоги учебной деятельности, в основе которой лежит верно выбранная система методических приемов.

Учитель-практик неизбежно прибегает к серийному компилированию и преобразованию образовательных методов и приемов в обучении языку, беря за основу методы и приемы, описанные в научной литературе, и добавляя к ним собственные творческие разработки, оригинальные методы обучения коллег. А поскольку используемые на уроках иностранного языка приемы учения должны материализоваться в упражнениях, то подобную компилятивную технологию педагог применяет и к этим более мелким звеньям образовательного процесса.

Упражнение рассматривается как целенаправленно организованное выполнение отдельных или целого ряда последовательно выполняемых действий и операций. Упражнения и все их виды – это особый инструмент в обучающей деятельности учителя. Упражнение всегда является структурной единицей какой-то более крупной системы в виде: а) комплекса; б) частной подсистемы; в) системы; г) общей системы упражнений по обучению языку в целом [13; 14].

Учителя-практики должны работать со всеми элементами таких систем при планировании уроков, уметь их использовать в ходе реализации плана урока и контроля сформированных языковых и речевых действий в виде операций, механизмов, автоматизмов, навыков, умений и компетенций. Именно в упражнениях языковые и речевые действия, всякого рода механизмы и автоматизмы обеспечивают перенос тренируемого учебного материала в реальную жизнь, имитируют условия реального языкового общения на изучаемом языке [13, с. 109].

Начинающему учителю иностранного языка нужно научиться различать методическое назначение упражнений для достижения целей учебного процесса. Категоризация может происходить по: а) их функции (языковые, условно-речевые и речевые; рецептивные, репродуктивные и продуктивные; обучающие и контролирующие); б) характеру достигаемых целей (упражнения в диалогической речи, упражнения в монологической речи, в аудировании, в чтении, в письме и письменной речи); в) способу выполнения (устные и письменные, одноязычные и двуязычные, классные и домашние, на основе использования ТСО и без них).

В организации процесса обучения и учения имеют ключевое значение средства обучения языку, речи и иноязычной речевой деятельности. Эти элементы – важный дидактический инструмент в арсенале педагогических средств педагога.

Средства обучения являются материальными сущностями, служащими достижению целей и реализации содержания обучения. Средства могут быть общими для всех участников образовательного процесса и специфическими для каждого конкретного субъекта образовательного процесса.

Особое место занимают здесь ИКТ. Данные технологии способны воспроизводить языковую среду, создавать определенное образовательное пространство в учебном заведении, что, конечно же, невозможно при использовании традиционных образовательных средств. Использование искусственного интел-

лекта на уроках иностранного языка – это будущее образовательного процесса (П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, И.А. Евстигнеева, С.В. Титова и др.) [17–24].

Так, П.В. Сысоев в одной из своих работ обобщает опыт научного поиска в сфере возможного использования искусственного интеллекта (ИИ) в обучении иностранным языкам. Интересно, что из 5 направлений (векторов), где возможно использование искусственного интеллекта, 3 тесным образом связаны с предметной методикой. Это такие отрасли, как: а) методика преподавания иностранного языка (учебный процесс по предмету вообще); б) оптимизация процесса обучения языку; в) индивидуализация иноязычного образования в целом [21, с. 298].

Искусственный интеллект, по мнению П.В. Сысоева, скорее добро, нежели зло, ибо ИИ способен обогатить традиционные приемы обучения языку новыми вариантами учебной деятельности школьников и преподавательской деятельности самого учителя. Особенно полезен ИИ будет в «смешанном методе обучения» языку. Поэтому в современных условиях каждый педагог должен пересмотреть свой лингводидактический потенциал в аспекте объединения традиционных педагогических приемов и способов и новых возможностей, порожденных использованием искусственного интеллекта в образовательном процессе.

П.В. Сысоев высказывает инновационное суждение, связанное с расширением использования искусственного интеллекта. Ученый рассматривает ИИ в качестве активного участника образовательного процесса по языку, уверенно заявляя, что искусственный интеллект – это не только средство обучения, но и «активный участник», «субъект учебной деятельности» [21, с. 301]. Ученый говорит о новой «триаде учебной деятельности», куда входят: «обучающийся» – «искусственный интеллект» – «преподаватель» [21, с. 302].

М.Н. Евстигнеев говорит о другой достаточно важной идее в обучении иностранным языкам. Речь идет об уточнении и обогаще-

нии содержания принципов обучения языку в свете использования искусственного интеллекта [19, с. 316]. Исследователь указывает на необходимость серьезных изменений в самой трактовке понятия «принцип обучения» с учетом тех изменений, которые привносит в систему образования все более и более широкое внедрение ИИ. Ученый видит, как и П.В. Сысоев, эти изменения преимущественно положительными, способными повысить качество образовательного процесса и сделать его куда более захватывающим и интересным для всех участников.

Но, возвращаясь в настоящее, нужно обратить внимание на традиционные формы обучения, используемые как инструмент на уроках иностранного языка. Эти элементы образовательного процесса связаны с внешними образами, отображающими суть совместной деятельности учителя и обучающихся. Такой вид деятельности осуществляется в установленном порядке и в определенном режиме.

Форма обучения языку регламентирует: а) соотношение индивидуального и коллективного в обучении; б) степень активности учащихся в познавательной деятельности по приобретению средств языка и фактов культуры народа, который говорит на этом языке; в) руководство учебной и познавательной деятельностью детей со стороны учителя.

Форма обучения языку – особый дидактико-методический инструмент в обучающей деятельности учителя иностранного языка. Форма учебных действий влияет на целостный результат обучения.

В качестве форм изучения языка используются: а) урок иностранного языка (традиционная и проверенная форма); б) внеклассная работа средствами иностранного языка; в) учебные курсы, обеспечивающие интересы детей (факультативные, элективные); г) индивидуальная работа с обучающимися; д) инклюзивное и эксклюзивное обучение детей языку; е) дополнительные занятия с детьми; ё) иноязычное образование вне школы (детские студии ИЯ, курсы иностранных языков, летние лингвистические лагеря).

За каждой из форм обучения закреплены определенные рациональные приемы обучения языку и учения. Используемые приемы в каждой из форм учебной деятельности носят закрепленный, повторяющийся характер. Каждая форма обучения характеризуется своими обучающими, развивающими и воспитывающими возможностями.

В современных условиях наряду с *методом* часто преподаватель иностранного языка использует такое понятие, как *технология обучения*.

Технология обучения часто рассматривается как «специально отобранные и расположенные в определенном порядке приемы обучения, которыми пользуются преподаватели в своей работе» [15, с. 345].

Можно сказать, что технология обучения является «неким набором разных инструментов, приведенных в систему и служащих средствами организации и управления процессом образования» [14].

Понятия «метод» и «технология» как инструменты педагогической деятельности учителя связаны между собой. Они базируются на определенных теоретических принципах. Строительным материалом таких дидактико-методических сущностей является набор определенных приемов, расположенных в строгой логической последовательности. Метод может при определенных условиях превратиться в технологию обучения. Например, изначально Е.И. Пассов рассматривал «коммуникативный метод как основное средство обучения говорению» [13, с. 18]. Спустя несколько десятилетий, на одной из московских научных конференций по методике преподавания иностранных языков, ученый предположил, что коммуникативный метод может со временем превратиться в обычную технологию обучения неродному языку. Некоторые предпосылки такого превращения заметны уже сейчас, а вот обратный процесс (превращение технологии в метод) не кажется возможным.

Тем не менее, преподаватель должен сам выбирать технологии, которые существуют и в дидактике, и в методике, ориентируясь на

совокупность своих потребностей (то есть целей и задач образовательного процесса) и возможностей (собственные методические устремления и способности своих учеников).

При этом интерес учителей-практиков к использованию обучающих технологий на уроках иностранного языка достаточно велик. Причины же просты: 1) технологии снижают перегрузку и переутомление детей; 2) при этом они повышают интерес детей к учебной деятельности; 3) этот образовательный инструмент мотивирует интеллектуальную и учебную деятельность школьников, делая их активными творческими субъектами учебной деятельности.

В современных условиях широко используются такие учебные технологии, как:

- технология разноуровневого обучения иностранному языку;
- технология обучения иностранному языку в сотрудничестве;
- технология централизованного на ученике обучения иностранному языку;
- технология индивидуальной образовательной траектории ученика в обучении иностранному языку;
- технология «языковой портфель учащегося»;
- технология компьютерного обучения иностранному языку;
- интернет-технологии в обучении иностранному языку;
- дистанционное (дистантное) обучение иностранному языку;
- технология критического мышления в обучении иностранному языку;
- технология рефлексивной деятельности учащихся в обучении иностранным языкам;
- технология обучения “Case Study”;
- игровая технология в обучении иностранным языкам;
- технология использования проектной деятельности в обучении иностранным языкам;
- технология проблемной наглядности в обучении иностранным языкам;

– технология проблемного обучения иностранным языкам;

– тандем-метод как технология в обучении иностранным языкам;

– технология иноязычного речевого поведения в обучении иностранным языкам;

– современные технологии в обучении лексике изучаемых языков;

– технология межкультурного взаимодействия на уроках иностранного языка;

– технология знако-символической деятельности на уроках иностранного языка;

– технология нейролингвистического программирования в обучении иностранным языкам;

– технология методического портфолио учителя иностранных языков;

– технология использования видеоматериалов на уроках иностранного языка для взаимосвязанного обучения языку;

– технология обучения иностранному языку с привлечением искусственного интеллекта.

В методической литературе сегодня можно найти набор и других технологий, которые с успехом используются в обучении иностранным языкам в школе [22–27].

Традиционные технологии обучения иностранному языку ориентированы на понятия «знать» и «уметь». Новые технологии обучения иностранному языку ориентированы на такие понятия, как «творить» и «хотеть» [14].

Однако, даже без учета подобного новаторства, еще не вполне решен вопрос с научной классификацией образовательных технологий. Необходимо провести анализ каждой технологии на предмет выявления в ее структуре дифференциальных приемов и классифицирующих приемов, а также установления «генетического» сходства с иными технологиями. Наличие классифицирующих приемов будет способствовать фиксации: 1) целей и задач; 2) функционального назначения; 3) обучающего потенциала технологии; 4) ее места в общем плане образовательного процесса.

Овладение теоретическими знаниями на занятиях по методике преподавания иностранного языка в университете обеспечивает и грамотное применение на практике разных учебных технологий студентами бакалавриата [6]. Обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» сознательно овладевают функциями, необходимыми для будущей деятельности в качестве учителя иностранного языка. Важными из них являются 1) конструктивно-организаторская; 2) обучающая; 3) воспитательная; 4) гностическая; 5) оценочная; 6) мотивационно-стимулирующая; 7) инструментальная; 8) рефлексивная [6–7; 28–30].

На этом этапе подготовки будущие преподаватели иностранного языка дополнительно овладевают: а) технологией информационно-аналитической работы с нормативными и научно-методическими источниками; б) технологией планирования и организации учебного занятия; в) технологией анализа уроков разных типов и видов; г) технологией оценивания учебной деятельности обучаемых на занятиях по иностранному языку; д) технологией обучения иностранному языку в разных образовательных средах.

Правильное и умелое использование разных видов теоретических знаний в области методической науки, сознательное овладение инструментами методической деятельности, использование учебных технологий на практике, в конкретных и реальных условиях образовательного учреждения обогащает учителя-практика, особенно начинающего преподавателя, разнообразными методическими приемами и способами его деятельности. Все это приводит к становлению у учителей иностранного языка элементов методической культуры, наблюдается рост их педагогического и методического мастерства.

ВЫВОДЫ

В заключении необходимо еще раз зафиксировать внимание на тесной связи таких методических понятий, как подход, метод,

прием, способ, формы, режимы обучения, технология обучения, упражнение. Вместе с тем важно отметить, что все они выполняют не только функцию инструментов педагогического труда учителей иностранного языка, но еще и актуализуют, подчеркивают значимость методического понятия «технологический подход».

1. Появление в методической науке технологического подхода и широкого распространения в учебном процессе разнообразных технологий обучения языку можно рассматривать как закономерное явление. Названный подход и его продукты в виде технологий обучения обеспечивают на уроках иностранного языка: 1) эффективное достижение образовательных целей; 2) качественное формирование у обучающихся прочных речевых навыков и умений; 3) прочное владение программным языковым и речевым материалом для осуществления деятельности на изучаемом языке. В основе использования технологий лежит идея рационального использования приемов обучения иностранному языку. Все это доказывает важность такого методического инструмента, как «учебная технология».

2. Использование на практических занятиях по языку разнообразных обучающих технологий и других методических инструментов способствует: 1) усилению мотивации обучаемых в овладении языком и речью; 2) интенсификации педагогического процесса в целом; 3) увеличению времени пользования языком и речью для каждого обучающегося.

3. В структуру обучающих технологий, используемых на уроках иностранного языка, включены наиболее рациональные приемы и способы по овладению разными компонентами содержания обучения языку (лингвистическим, психологическим, дидактико-методическим).

4. Технологии, используемые на уроках иностранного языка, характеризуются: 1) высокой инструментальностью; 2) высоким обучающим результатом; 3) включением в учебную деятельность по усвоению языка

широкого круга познавательных процессов человека; 4) рационализацией учебной деятельности обучающихся и обучающей деятельности самого учителя. Рационализация учебной деятельности на языке как раз и осуществляется через описанные выше инструменты в обучающей деятельности учителя иностранного языка.

5. Используемые обучающие технологии и их элементы в виде приемов, способов, упражнения, форм и режимов работы обеспечивают: 1) активное социальное взаимодействие всех участников образовательного процесса; 2) большой воспитательный и развивающий эффект; 3) создание рациональной и плодотворной иноязычной образовательной среды и условий как своеобразного стимула для иноязычной речевой практики.

6. Рационализация учебного процесса по языку в школе может осуществляться и

благодаря использованию искусственного интеллекта. Искусственный интеллект как современный инструмент методической деятельности учителя позволяет по-новому посмотреть на функциональные обязанности и самого преподавателя.

7. Искусственный интеллект в учебном процессе по иностранному языку позволяет утверждать, что он не только средство обучения, но и активный участник, «субъект учебной деятельности» (П.В. Сысоев). Искусственный интеллект как самый современный инструмент в деятельности учителя на уроках неродного языка создает новую «триаду учебной деятельности». Эта концепция объединяет такие компоненты, как «обучающийся» – «искусственный интеллект» – «преподаватель».

Список источников

1. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва: Просвещение, 1991. 287 с.
2. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К.И. Саломатова, С.Ф. Шатилова. Москва: Просвещение, 1985. 234 с.
3. *Ариян М.А., Шамов А.Н.* Основы общей методики преподавания иностранных языков: Теоретические и практические аспекты. Москва: Флинта, 2025. 224 с.
4. *Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Гусейнова И.А.* Современная лингводидактика. Москва: Кнорус, 2021. 216 с. <https://elibrary.ru/gzhnjjo>
5. *Шамов А.Н.* Журнал «Иностранные языки в школе» и его роль в развитии научных идей в методике преподавания // Иностранные языки в школе. 2024. № 10. С. 38-47. <https://elibrary.ru/thibmc>
6. *Newman B.M., Newman P.R.* Theories of Human Development. New York: Taylor & Francis, 2022. 684 p.
7. *Бердичевский А.Л., Гиниятуллин И.А., Тарева Е.Г.* Методика межкультурного иноязычного образования в вузе. Москва: Флинта, 2019. 368 с.
8. *Дорофеева А.С.* Когнитивно-прагматический подход в профессиональном лингвистическом образовании // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 4 (45). С. 1-19. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-4-4>, <https://elibrary.ru/eeinle>
9. *Леонтьев А.А.* Речь и общение // Иностранные языки в школе. 1974. № 6. С. 80-85.
10. *Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Москва: Рус. яз., 1977. 288 с.
11. ЕГЭ. Английский язык. Типовые экзаменационные варианты. 10 вопросов / под ред. М.В. Вербицкой. Москва, 2025. 208 с.
12. ЕГЭ. Английский язык. Типовые экзаменационные варианты. 20 вопросов / под ред. М.В. Вербицкой. Москва, 2025. 368 с.
13. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
14. *Пасов Е.И.* Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. Москва: Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
15. *Щукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва, 2007. 747 с. <https://elibrary.ru/voqvjg>

16. Фигурова Н.В. Опыт выявления структуры учебной деятельности в процессе овладения немецким языком в средней школе // Иностранные языки в школе. 1978. № 3. С. 45-54.
17. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 88-96. <https://elibrary.ru/oqzdse>
18. Евстигнеев М.Н. Ключевые вопросы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 18-24. <https://elibrary.ru/dqwmro>
19. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранным языкам 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>
20. Сысоев П.В. Принципы обучения иностранному языку на основе искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 6-17. <https://elibrary.ru/horgdd>
21. Сысоев П.В. Использование технологии ИИ в обучении иностранному языку: тематика методических работ за 2023 год и перспективы дальнейших исследований // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 294-308. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>, <https://elibrary.ru/cwzkhx>
22. Тумова С.В., Харламенко Н.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>
23. Zayjar N.G. Microlearning as a learning tool for teaching and learning in acquiring language: applications, advantages and influences on the language // Canadian Journal of Educational and Social Studies. 2023. Vol. 3. № 2. P. 45-62.
24. Younas A. A review on implementation of artificial intelligence in education // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2023. Vol. 7. № 8. P. 1092-1100.
25. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
26. Педагогические технологии в школьном иноязычном образовании / под ред. С.В. Чернышова. Обнинск: Титул, 2022. 72 с.
27. Шамов А.Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи. Москва: Флинта, 2016. 230 с. <https://elibrary.ru/xungap>
28. Перевоицкова Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средств оценки их достижения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1. Ст. 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>, <https://elibrary.ru/evgvqb>
29. Regmi K. Learning potential of the lifeworld: a comprehensive theory of lifelong learning // Third International Handbook of Lifelong Learning. 2023. P. 73-95.
30. Theune K. Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen // Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer, 2021. P. 19-40.

References

1. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. (1991). *Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary Schools*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 287 p. (In Russ.)
2. Salomatov K.I., Shatilov S.F. (gen. ed.) (1985). *Practicum on the Methodology of Teaching Foreign Languages*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 234 p. (In Russ.)
3. Ariyan M.A., Shamov A.N. (2025). *Fundamentals of General Methods of Teaching Foreign Languages: Theoretical and Practical Aspects*. Moscow, Flinta Publ., 224 p. (In Russ.)
4. Galskova N.D., Koryakovtseva N.F., Guseinova I.A. (2021). *Modern Linguodidactics*. Moscow, Knorus Publ., 216 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gzhnjo>
5. Shamov A.N. (2024). The role of 'foreign languages at school' journal in the development of scientific ideas in methodology of foreign language teaching. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 10, pp. 38-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/thibmc>
6. Newman B.M., Newman P.R. (2022). *Theories of Human Development*. New York, Taylor & Francis, 684 p.

7. Berdichevskii A.L., Giniatullin I.A., Tareva E.G. (2019). *Methodology of Intercultural Foreign Language Education in Higher Education Institutions*. Moscow, Flinta Publ., 368 p. (In Russ.)
8. Dorofeeva A.S. (2023). Cognitive-pragmatic approach in professional linguistic education. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, vol. 11, no. 4 (45), pp. 1-19. (In Russ.) <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-4-4>, <https://elibrary.ru/eeinle>
9. Leont'ev A.A. (1974). Speech and communication. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 80-85. (In Russ.)
10. Bim I.L. (1977). *Methods of Teaching Foreign Languages as a Science and Problems of a School Textbook*. Moscow, Russkii yazyk Publ., 288 p. (In Russ.)
11. Verbitskaya M.V. (ed.) (2025). *English Language. Standard Exam Options. 10 Questions*. Moscow, 208 p. (In Russ.)
12. Verbitskaya M.V. (ed.) (2025). *English Language. Standard Exam Options. 20 Questions*. Moscow, 368 p. (In Russ.)
13. Passov E.I. (1985). *The Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russ.)
14. Pasov E.I. (2006). *Forty Years Later, or One Hundred and One Methodological Idea*. Moscow, Glossa-Press, 240 p. (In Russ.)
15. Shchukin A.N. (2007). *Linguodidactic Encyclopedic Dictionary*. Moscow, 747 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/voqvvg>
16. Figurova N.V. (1978). The experience of identifying the structure of learning activities in the process of mastering German in secondary school. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 45-54. (In Russ.)
17. Evstigneev M.N., Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A. (2023). The competence of a foreign language teacher in the context of the artificial intelligence technologies integration into teaching. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 88-96. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oqzdse>
18. Evstigneev M.N. (2024). Key issues of foreign language teaching based on artificial intelligence. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 18-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dqwmro>
19. 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>
20. 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>
21. Sysoyev P.V. (2024). The use of artificial intelligence technologies in foreign language teaching: the subject of methodological works for 2023 and prospects for further research. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 294-308. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-294-308>, <https://elibrary.ru/cwzkh5>
22. Titova S.V., Kharlamenko N.V. (2025). Training of staff for the use of artificial intelligence in foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiy*, 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>
23. Zayjar N.G. (2023). Microlearning as a learning tool for teaching and learning in acquiring language: applications, advantages and influences on the language. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, vol. 3, no. 2, pp. 45-62.
24. Younas A. (2023). A review on implementation of artificial intelligence in education. *Internationell Journal of Research and Innovation in Social Science*, vol. 7, no. 8, pp. 1092-1100.
25. Selevko G.K. (1998). *Modern Educational Technologies*. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 256 p. (In Russ.)
26. Chernyshova S.V. (ed.) (2022). *Pedagogical Technologies in School Foreign Language Education*. Obninsk, Titul Publ., 72 p. (In Russ.)
27. Shamov A.N. (2016). *Technologies of Teaching the Lexical Side of Foreign Language Speech*. Moscow, Flinta Publ., 230 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xungap>

28. Perevoshchikova E.N. (2022). Educational results in the training of the future teacher and means of assessing their achievement. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, vol. 10, no. 1, art. 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3>, <https://elibrary.ru/evgvqb>
29. Regmi K. (2023). Learning potential of the lifeworld: a comprehensive theory of lifelong learning. *Third International Handbook of Lifelong Learning*, pp. 73-95.
30. Theune K. (2021). Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrücken. *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden, Springer, S. 19-40. (In German)

Информация об авторе

Шамов Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Мининский университет), г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-4880-0384>

Scopus Author ID: 55697418600

shamov1952@yandex.ru

Поступила в редакцию 07.06.2025

Одобрена после рецензирования 28.08.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Alexander N. Shamov, Dr. Sci. (Education), Professor of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics Department, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-4880-0384>

Scopus Author ID: 55697418600

shamov1952@yandex.ru

Received 07.06.2025

Approved 28.08.2025

Accepted 29.09.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-874-883>



Понятия «научный стиль речи» и «язык специальности» в практике преподавания РКИ: инженерно-технический профиль

Алан Солтанович Цховребов 

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9
alanec1985@mail.ru

Аннотация

Актуальность. В процессе обучения русскому языку студентов инженерно-технических специальностей особую роль играет продвинутый этап обучения (уровень владения языком В2), в процессе которого студенты совершенствуют имеющиеся учебно-профессиональные умения. Процесс обучения русскому языку в инженерно-техническом вузе осуществляется главным образом на основе научного стиля речи, а речевые умения формируются посредством учебно-научного текста по языку специальности. В методической литературе часто происходит смешение понятий «научный стиль речи» и «язык специальности». Это важной проблеме посвящено данное исследование.

Материалы и методы. Базой экспериментального исследования стал Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. Материал исследования основан на лингвометодической литературе по научному стилю речи и языку инженерно-технической литературы.

Результаты исследования. Результатом исследования является: а) методическое обоснование вопроса о соотношении понятий «научный стиль речи» и «язык специальности», представление в авторской методической интерпретации; б) определение номенклатуры речевых умений, которыми должен овладеть иностранный студент на занятиях по русскому языку на продвинутом этапе обучения: содержание занятий по русскому языку определяется спецификой деятельности студентов на занятиях по специальным дисциплинам. Обучение специфическим лексико-грамматическим особенностям этих подязыков – важная задача на уроках по русскому языку.

Выводы. Научный стиль речи должен рассматриваться как родовое понятие по отношению к языку специальности и определяться как его частный случай. В нашем случае речь идет об инженерно-технической специальности, которая выделяется как разновидность научного стиля речи и включает подязыки строительных дисциплин. Формируемые на занятиях по специальным дисциплинам умения должны быть интегрированы в занятия по языку специальности. В связи с этим важным оказывается формирование следующих умений: а) чтение и аудирование научных текстов; б) передача содержания прочитанного и прослушанного текста в устной и письменной форме (создание вторичных научных текстов); в) создание первичных научных текстов.

Ключевые слова: научный стиль речи, язык специальности, учебно-научный текст, речевые умения, продвинутый этап, инженерно-технический профиль

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад автора: А.С. Цховребов – концепция исследования, идея, методическая интерпретация вопроса о соотношении понятий «научный стиль речи» и «язык специальности», написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Конфликт интересов отсутствует.

Для цитирования: Цховребов А.С. Понятия «научный стиль речи» и «язык специальности» в практике преподавания РКИ: инженерно-технический профиль // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 874-883. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-874-883>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-874-883>

The concepts of “scientific style of speech” and “specialty language” in the practice of teaching RFL: engineering and technical profile

Alan S. Tskhovrebov 

Saint-Petersburg State University

7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

alanec1985@mail.ru

Abstract

Importance. In the process of teaching Russian to students of engineering and technical specialties, the advanced stage of training (language proficiency level B2) plays a special role, during which students improve their existing educational and professional skills. The process of teaching Russian at an engineering and technical university is carried out mainly on the basis of the scientific style of speech, and speech skills are formed through educational and scientific texts in the language of the specialty. In methodological literature, the concepts of “scientific style of speech” and “language of the specialty” are often confused. This important problem is the subject of this study.

Materials and Methods. The base for the experimental research is the Military Institute (engineering and technical) of the Military Academy of Logistics and Technical Support named after Army General A.V. Khruleva. The research material is based on a corpus of errors identified in the process of analyzing the speech of non-philology students. The key research method is the error analysis method.

Results and Discussion. The result of the study is: a) a methodological substantiation of the issue of the relationship between the concepts of “scientific style of speech” and “language of specialty”, presentation in the author’s methodological interpretation; b) definition of the nomenclature of speech skills that a foreign student should master in Russian language classes at an advanced stage of training; the content of Russian language classes is determined by the specifics of students’ activities in classes on special disciplines. Teaching specific lexical and grammatical features of these sublanguages is an important task in Russian language lessons.

Conclusion. The scientific style of speech should be considered as a generic concept in relation to the language of the specialty and defined as its special case. In our case, we are talking about the engineering and technical specialty, which is distinguished as a variety of the scientific style of speech and includes sublanguages of construction disciplines. The skills developed in classes on special disciplines should be integrated into classes on the language of the specialty. In this regard, the development of the following skills is important: a) reading and listening to scientific texts;

b) conveying the content of the read and listened to text in oral and written form (creation of secondary scientific texts); c) creation of primary scientific texts.

Keywords: scientific style of speech, language of the specialty, educational and scientific text, speech skills, advanced stage, engineering and technical profile

Funding. There is no funding for the work.

Author's Contribution: A.S. Tskhovrebov – research concept, methodological interpretation of the question of the relationship between "scientific style of speech" and "specialty language" concepts, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. There is no conflict of interest.

For citation: Tskhovrebov, A.S. (2025). The concepts of "scientific style of speech" and "specialty language" in the practice of teaching RFL: engineering and technical profile. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 874-883. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-874-883>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Подготовка иностранных студентов инженерно-технического профиля является важной задачей в системе российского высшего образования. В этой сфере большая роль принадлежит дисциплине «русский язык», обеспечивающей оптимальные условия для учебно-профессиональной адаптации иностранного студента. Русский язык для иностранных студентов-нефилологов является средством получения профессии, источником освоения специальности, именно поэтому обучение иностранцев-нефилологов русскому языку на продвинутом этапе (B2) остается актуальной проблемой методики преподавания [1]. Эффективность же освоения студентами иностранцами профессиональной речи на русском языке зависит от применения различных подходов и методов обучения [2].

Новые стандарты ФГОС 3++, внедренные и реализованные в вузах Российской Федерации, ориентированы на компетентностный подход в обучении РКИ. Дисциплина «Русский язык как иностранный» в системе подготовки иностранных студентов связана с формированием универсальной компетенции УК-4 «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия»¹.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования –

Традиционно в основе преподавания русского языка иностранным студентам в инженерно-техническом вузе лежало изучение научного стиля речи [3], однако, в последнее время внимание ученых направлено на формирование умений общения в учебно-профессиональной сфере. Таким образом, вектор обучения русскому языку, особенно на продвинутом этапе, сместился: в изучении языка специальности на первый план вышел текст [4]. Это не означает недооценку работы с языковыми средствами; специальный научный текст является не только единицей обучения, но и средством обучения учебно-профессиональному общению [5].

Учебно-научный текст по специальности, который служит основным средством формирования языковой, речевой, предметной компетенции, оформляется по требованиям и правилам, которые предъявляются к научному стилю речи. В целях полного понимания и целостного восприятия этого текста обучающиеся должны усвоить текстообразующие компоненты учебно-научного подстиля, который является отражением их научно-профессиональной сферы.

специалитет по специальности 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений (с изм. и доп. от 26.11.2020, 08.02.2021): Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2017 г. № 483. Ред. с изм. № 1456 от 26.11.2020. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/080501_C_3_18062021.pdf?ysclid=md5x9nmsxr403114487 (дата обращения: 20.02.2025).

По мнению М.Н. Кожиной, сам предмет науки, ее назначение и специфика обуславливают выбор речевых средств, которые необходимы для выражения научной мысли [6].

В методических трудах, кроме понятия «научный стиль речи», используется понятие «язык специальности». Представим связь между ними.

О том, что научный стиль речи является специфическим явлением в языке, о его структурных особенностях писали разные авторы [7–14]. Язык специальности описан в трудах П.Н. Денисова [7; 15; 16].

Об особенностях обучения профессиональной деятельности посредством освоения языка специальности, отражающего практическую цель обучения, а также о формировании устойчивых знаний, навыков и умений общения в учебно-научной и учебно-профессиональной сфере, целостной концептуально-профессиональной картине мира, формируемой на основе языка специальности, писали современные отечественные методисты [17–19].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Базой экспериментального исследования стал Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева. Материал исследования основан на лингвометодической литературе. Ключевым методом исследования явился метод теоретического анализа, синтеза и обобщения педагогической, дидактической, лингвистической, лингводидактической, методологической литературы в рамках проблематики исследования. Кроме данного метода использовались методы обобщения, обоснования, методической интерпретации полученных данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный стиль речи является функциональной разновидностью русского языка, на основе которого происходит обучение иностранных студентов-нефилологов как языку

в специальных целях, так и основам профессиональных знаний. По мнению Р.А. Будагова, научный стиль речи – это «некоторая совокупность общелитературных средств языка, получивших определенное коммуникативное задание, а именно сообщение строгой, научной информации в наиболее объективной, обобщенной форме» [8]. А.А. Евтюгина с соавт. отмечает, что основная цель научного стиля – сообщить адресату новое знание о действительности и доказать его истинность в убедительной и доступной форме [20]. Методисты указывают на то, что обучение на основе научного стиля речи формирует «устойчивые знания, навыки и умения общения в учебно-научной и учебно-профессиональной сфере» [17].

Термину «язык специальности» в словаре методических терминов дается следующее определение: «подсистема языка, обслуживающая сферу профессионального общения и характеризующаяся широким использованием терминологии, преимущественным употреблением слов в их прямых, конкретных значениях, тенденцией к специфическим синтаксическим построениям» [21].

Однако в методической литературе часто происходит смешение понятий «научный стиль речи» и «язык специальности». Об их соотношении писала Л.П. Клобукова, которая назвала эти явления системно-родственными, но неоднородными и разграничила научно-гуманитарную, научно-техническую и естественно-научную разновидности научного стиля речи. Внутри каждой из них выделяются подязыки конкретных специальностей [22].

Наше исследование предполагает обучение научно-технической разновидности научного стиля речи, в рамках которой осуществляется изучение структурно-семантических особенностей подязыка инженерно-технических специальностей. Схематически это можно представить на рис. 1.

Таким образом, научный стиль речи – это функциональная разновидность языка, обеспечивающая научно-профессиональную и учебно-профессиональную сферу человеческой

деятельности. Язык специальности – это подъязык отдельной специальности, относящийся к одной из разновидностей научного стиля речи. В этой связи занятия по языку специальности должны предполагать изучение специфических структурно-содержательных особенностей конкретного подъязыка (специальности) науки, однако не стоит игнорировать и общие стилеобразующие особенности научного стиля речи, в рамках которого осуществляется процесс обучения в целом. Как отмечено выше, занятия по аспекту «язык специальности» должны быть направлены на «углубленное изучение отдельных функциональных языковых подсистем с целью подготовки учащихся к общению в определенных сферах их деятельности» [22].

Итак, под языком специальности мы понимаем язык определенной профессии, обучение которому реализуется на основе научного стиля речи, в процессе изучения его лексико-грамматических особенностей. Существуют различные по терминологическому составу подъязыки инженерно-технических дисциплин.

Иностранные студенты в инженерно-техническом военном вузе начинают изучать

элементарные модели языка специальности уже на начальном этапе обучения, то есть «уже на подготовительных факультетах правильно и обстоятельно выражают свои мысли, делают доклады, обмениваются мнениями, участвуют в дискуссиях по вопросам своей будущей специальности» [23].

Основной целью занятий по языку специальности на продвинутом этапе является обучение специфическим особенностям конкретного подъязыка специальности, а основной учебной задачей на занятиях по русскому языку в инженерно-техническом вузе – формирование речевых умений, необходимых в учебной сфере общения.

Однако следует констатировать, что в вузах инженерно-технического профиля недостаточно внимания уделяется изучению особенностей научного стиля речи: не в полной мере реализуется обучение текстообразующим структурам, что негативно сказывается на качестве формируемых речевых умений и не может удовлетворить коммуникативные потребности иностранцев в учебной сфере общения.

Основным предназначением кафедры русского языка в инженерно-техническом



Рис. 1. Соотношение понятий «научный стиль речи» и «язык специальности»

Fig. 1. The relationship between “scientific style of speech” and “specialty language” concepts

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

Учебная сфера общения в инженерно-техническом военном вузе	
Занятия по специальным дисциплинам	Занятия по языку специальности
1) чтение и аудирование учебно-научного материала; 2) конспектирование лекций; 3) устные выступления на семинарах; 4) создание вторичных и первичных научных текстов.	формирование <i>речевых умений</i> – чтения; – аудирования; – говорения; – письма. Формирование <i>навыков</i> работы со: – специальной лексикой; – сложными предложениями научного стиля речи; – структурными компонентами текста

Рис. 2. Взаимосвязь занятий по специальным дисциплинам и по языку специальности в рамках учебной сферы общения в инженерно-техническом вузе

Fig. 2. The relationship between classes in special disciplines and the language of the specialty in the educational field of communication at an engineering and technical university

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

военном вузе является подготовка иностранных обучающихся к работе на занятиях по специальным дисциплинам: к пониманию научной информации по специальности в устной и письменной форме, к созданию вторичных и первичных текстов.

Поскольку в процессе учебной сферы общения происходит обмен предметной информацией при помощи языка, важно обращать внимание как на предметный, так и на языковой компонент учебно-профессиональной коммуникации. Для обучения языку специальности необходимо уделять особое внимание работе над языковыми средствами и иметь в виду, что развитие речевых умений невозможно без учета особенностей конкретного учебного предмета.

В связи с этим содержание, цели, форма занятий по языку специальности определяются спецификой занятий по специальным предметам. Иначе говоря, занятия по языку специальности и специальным

дисциплинам взаимообусловлены и взаимосвязаны.

На занятиях по специальным предметам иностранные студенты испытывают потребность в следующих умениях:

- 1) чтение и аудирование учебно-научного материала;
- 2) конспектирование лекций;
- 3) устные выступления на семинарах;
- 4) написание вторичных и первичных научных текстов.

В этой связи важной задачей занятий по языку специальности является создание языковой основы для обеспечения формирования указанных умений иностранных студентов. Формирование языковой основы предполагает работу над специальной лексикой, синтаксисом научного текста (сложными предложениями), над структурой текста, вследствие чего совершенствуются умения по всем видам речевой деятельности. Соответственно, в процессе занятий по языку

специальности осуществляется выполнение главным образом следующих действий:

1. Чтение и аудирование научных текстов, работа с входящими в их состав терминами и синтаксическими моделями научного стиля речи.

2. Передача содержания прочитанного и прослушанного научного текста в устной и письменной форме (составление планов, конспектов, рефератов, аннотаций, тезисов).

3. Создание первичных научных текстов: курсовых работ, выпускной квалификационной работы.

Реализация этих видов работ предполагает формирование лексических и грамматических навыков – языковой базы для обеспечения учебной сферы общения. Схематически это показано на рис. 2.

ВЫВОДЫ

Рассмотрение вопроса о соотношении понятий «научный стиль речи» и «язык специальности» позволяет сделать вывод о том, что в методической интерпретации понятие «язык специальности» является частным случаем понятия «научный стиль речи». Научный стиль речи – это функциональный стиль языка, обеспечивающий научную сферу человеческой деятельности, существуют его разновидности, в частности научно-техническая. Язык специальности в инженерном вузе – это конкретный вариант науч-

но-технической разновидности научного стиля речи. В нашем случае речь идет об инженерно-технической специальности, которая выделяется как разновидность научного стиля речи и включает подязыки строительных дисциплин. Обучение специфическим лексико-грамматическим особенностям этих подязыков – важная задача на уроках по русскому языку.

Содержание занятий по русскому языку определяется спецификой деятельности студентов на занятиях по специальным дисциплинам. Номенклатура речевых умений, которыми должен овладеть иностранный студент на занятиях по русскому языку, устанавливается на основе анализа умений, которые им необходимы на занятиях по специальным дисциплинам. Иначе говоря, формируемые на занятиях по специальным дисциплинам умения должны быть интегрированы в занятия по языку специальности. Целенаправленное обучение в этом русле позволит сформировать прочные как репродуктивные (чтение, восприятие), так и продуктивные (письмо, воспроизведение) умения.

Однако следует отметить, что часто в инженерно-техническом военном вузе кафедры русского языка и специальных дисциплин взаимодействуют не в полной мере, в результате чего должным образом не формируется коммуникативная компетенция, не учитываются потребности студентов в предметных умениях, к которым они должны прийти.

Список источников

1. Цховребов А.С. Эрратологическая модель обучения русскому языку иностранцев-нефилологов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1337-1352. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1337-1352>, <https://elibrary.ru/iezjcd>
2. Цховребов А.С. Эрратологический подход к обучению сложным предложениям в иностранной аудитории // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 708-723. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>, <https://elibrary.ru/lujimu>
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. Москва, 1985. 128 с. <https://elibrary.ru/sixqcm>
4. Петрова Г.М. Новый подход к тестовому экзамену по русскому языку для иностранных абитуриентов // Гуманитарный вестник. 2013. № 3 (5). С. 4-10. <https://elibrary.ru/rennmp>
5. Пиневиц Е.В. Аспекты и направления в преподавании русского языка как иностранного в нефилологическом вузе // Гуманитарный вестник. 2014. № 4 (18). С. 1-15. <https://elibrary.ru/sngjan>

6. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972. 395 с.
7. Денисов П.Н. Еще о некоторых аспектах изучения языков науки // Проблемы языка науки и техники: логические, лингвистические и историко-научные аспекты терминологии. Москва: Наука, 1970. С. 52-89.
8. Будагов Р.А. Человек и его язык. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1974. 262 с.
9. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Москва: Рус. яз., 1983. 68 с.
10. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. Пермь, 1986. 91 с.
11. Клобукова Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту // Педагогическое образование и наука. 2012. № 11. С. 10-12. <https://elibrary.ru/qikjab>
12. Красильникова Е.В. Обучение научному стилю речи в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Костромского государственного университета. 2017. Т. 23. № 1. С. 193-195. <https://elibrary.ru/yrjeuf>
13. Досько С.И., Левина Г.М., Васильева Т.В. Из опыта организации учебного процесса для иностранцев-первокурсников в техническом вузе // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2006. № 102. С. 97-104. <https://elibrary.ru/kphchx>
14. Авдеева И.Б. Обучение языку специальности иностранных учащихся инженерного профиля с учетом их когнитивных стилей // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2015. № 7. С. 46-53. <https://elibrary.ru/uaoiur>
15. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. Москва, 1973. 147 с. <https://elibrary.ru/tfudgb>
16. Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С., Минина М.Н. Обучение иностранному языку как специальности. Москва, 1982. 255 с.
17. Еремина В.В., Еремина О.С. Место научного стиля речи в процессе обучения иностранцев русскому языку на довузовском этапе // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2014. Т. 11. № 14 (141). С. 42-43. <https://elibrary.ru/steqrp>
18. Хомякова Н.П. Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. № 14 (725). С. 139-151. <https://elibrary.ru/tyftar>
19. Балтабаева Э.О., Бекпентаева К.А., Байбурина К.А. Обучение студентов медицинских университетов научному стилю речи // Наука и здравоохранение. 2013. № 6. С. 37-39. <https://elibrary.ru/xilpbb>
20. Евтюгина А.А., Гончаренко И.Г., Щетинина А.В., Стурикова М.В. Стилистика научной речи / под ред. А.А. Евтюгиной. Екатеринбург, 2021. 501 с. <https://elibrary.ru/qrahxm>
21. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. Москва: Рус. яз., 1993. 370 с. <https://elibrary.ru/davism>
22. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. Москва, 1987. 77 с.
23. Мисири Г.С. Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. Москва: Рус. яз., 1981. 144 с.

References

1. Tskhovrebov A.S. (2024). Erratological model of teaching Russian to foreign non-philologist. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1337-1352. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1337-1352>, <https://elibrary.ru/iezjed>
2. Tskhovrebov A.S. (2024). Erratological approach to teaching complex sentences to a foreign audience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 3, pp. 708-723. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-3-708-723>, <https://elibrary.ru/lujimu>

3. Mitrofanova O.D. (1985). *Scientific Style of Speech: Problems of Learning*. Moscow, 128 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sixqcm>
4. Petrova G.M. (2013). The new approach to the test exam of the Russian language for foreign entrants. *Gumanitarnyi vestnik = Humanities Bulletin of BMSTU*, no. 3 (5), pp. 4-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rennmp>
5. Pinevich E.V. (2014). Aspects and directions of teaching Russian as a foreign language in a non-philological university. *Gumanitarnyi vestnik = Humanities Bulletin of BMSTU*, no. 4 (18), pp. 1-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sngjan>
6. Kozhina M.N. (1972). *On the Speech Consistency of Scientific Style in Comparison with Some Others*. Perm, 395 p. (In Russ.)
7. Denisov P.N. (1970). More on some aspects of studying the languages of science. *Problemy yazyka nauki i tekhniki: logicheskie, lingvisticheskie i istoriko-nauchnye aspekty terminologii*. Moscow, Nauka Publ., pp. 52-89. (In Russ.)
8. Budagov R.A. (1974). *Man and His Language*. Moscow, Moscow State University Publ., 262 p. (In Russ.)
9. Motina E.I. (1983). Language and Specialty: Linguistic Methodological Foundations of Teaching Russian to Non-Philological Students. Moscow, Russkii yazyk Publ., 68 p. (In Russ.)
10. Kozhina M.N. (1986). *On Dialogicity of Written Scientific Speech*. Perm, 91 p. (In Russ.)
11. Klobukova L.P. (2012). Teaching Russian for specific purposes: from text to text catalogue and hypertext. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, no. 11, pp. 10-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qikjab>
12. Krasil'nikova E.V. (2017). Training in scientific style of the speech in practice of teaching Russian as foreign. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Kostroma State University*, vol. 23, no. 1, pp. 193-195. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yrjeuf>
13. Dosiko S.I., Levina G.M., Vasilieva T.V. (2006). From experience of educational process for foreign students in technical university. *Nauchnyi vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoi aviatsii = Civil Aviation High Technologies*, no. 102, pp. 97-104. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kphchx>
14. Avdeeva I.B. (2015). Teaching the specialty language to foreign engineering students, taking into account their cognitive styles. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly)*, no. 7, pp. 46-53. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uaoiur>
15. Mitrofanova O.D. (1973). *The Language of Scientific and Technical Literature*. Moscow, 147 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tfudgb>
16. Borodulina M.K., Karlin A.L., Lur'e A.S., Minina M.N. (1982). *Teaching a Foreign Language as a Specialty*. Moscow, 255 p. (In Russ.)
17. Eremina V.V., Eremina O.S. (2014). The place of scientific style of speech in the process of teaching Russian to foreigners at the pre-university stage. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: novye obrazovatel'nye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze*, vol. 11, no. 14 (141), pp. 42-43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/steqrp>
18. Khomyakova N.P. (2015). Teaching a specialized foreign language to law students for bachelor's and master's degrees: aims, principles, content and techniques. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, no. 14 (725), pp. 139-151. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tyftar>
19. Baltabaeva E.O., Bekpentaeva K.A., Baiburina K.A. (2013). Education of students of medical university to scientific strain. *Nauka i zdravookhraneniye = Science & Healthcare*, no. 6, pp. 37-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xilpbb>
20. Evtugina A.A., Goncharenko I.G., Shchetinina A.V., Sturikova M.V. (2021). *Stylistics of Scientific Speech*. Ekaterinburg, 501 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrahxm>
21. Glukhov B.A., Shchukin A.N. (1993). *Terms of the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language*. Moscow, Russkii yazyk Publ., 370 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/davism>
22. Klobukova L.P. (1987). *Teaching the Language of a Specialty*. Moscow, 77 p. (In Russ.)
23. Misiri G.S. (1981). *The Use of Visual Aids at the Initial Stage of Teaching the Russian Language*. Moscow, Russkii yazyk Publ., 144 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Цховребов Алан Солтанович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5199-1460>
alanec1985@mail.ru

Поступила в редакцию 24.06.2025

Получена после доработки 16.09.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Alan S. Tskhovrebov, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of Russian as a Foreign Language and Methods of Teaching It Department, Saint Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5199-1460>
alanec1985@mail.ru

Received 24.06.2025

Revised 16.09.2025

Accepted 29.09.2025

The author has read and approved the final manuscript.



Как педагогам из Китая улучшить преподавание русского языка как иностранного: анализ различий в аудиторном обучении русскому языку в высших учебных заведениях Китая и России

Яцзюнь Ли¹ , Екатерина Александровна Адельберг², Шуфань Чжан¹

¹Харбинский педагогический университет

150025, Китайская Народная Республика, пров. Хэйлунцзян, г. Харбин, ул. Хуанхэ, 524

²ООО НМО «Иж-Логос», ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

426034, Российская Федерация, г. Ижевск, ул. Университетская, 1

*Адрес для переписки: hsdliyajun@163.com

Аннотация

Актуальность. В настоящее время между преподаванием русского языка как иностранного (РКИ) в Китае и России существуют явные различия по таким вопросам, как: а) организация среды обучения; б) отбор содержания обучения и разработка учебных материалов; в) используемые методы преподавания языка. Все они влияют на овладение китайскими студентами русским языком как языком межличностного и межкультурного общения. По мнению специалистов, китайские студенты, изучающие РКИ в российских вузах, владеют им лучше, чем студенты, изучающие язык в Китае. Цель исследования – на основе анализа научной литературы и нормативных образовательных документов, а также анализа практики преподавания РКИ в России а) определить основные различия между контекстами преподавания РКИ в России и Китае; б) сформулировать характеристики эффективного занятия по РКИ; в) предложить рекомендации для преподавателей РКИ из Китая по эффективному обучению русскому языку студентов.

Материалы и методы. Исследование проведено на основе метода наблюдения за практикой преподавания РКИ в российских и китайских вузах, а также метод сравнительного анализа научной литературы. В качестве материалов использовались научные статьи, опубликованные в журналах, входящих в МНБ Scopus и Web of Science и перечень ВАК РФ. Материалами также выступили учебные планы, программы и методические пособия по обучению русскому языку в Харбинском педагогическом университете (Китай) и Институте русского языка им. А.С. Пушкина (Россия).

Результаты исследования. В ходе исследования выделены характеристики эффективного занятия по РКИ и предложены рекомендации для преподавателей РКИ в Китае. К основным характеристикам эффективного занятия по РКИ авторы относят: а) практическая направленность; б) креативность; в) коммуникативность. На основе опыта преподавания РКИ в России преподавателям из Китая стоит обращать внимание на следующие аспекты: 1) аудиторное преподавание должно соответствовать поставленным целям обучения; 2) использование игровых элементов на занятиях; 3) содержание обучения должно отражать повседневную реальность; 4) содержание экзаменов должно больше ориентироваться на практи-

ческое применение языка; 5) осознание интерференции родного языка и углубление языкового культурного сознания.

Выводы. Новизна исследования состоит в разработке характеристик эффективного занятия по практическому русскому языку и рекомендаций по обучению китайских студентов РКИ.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, международное образование, студенты из Китая, организация среды обучения

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов: Яцзюнь Ли – постановка проблемы, разработка дизайна исследования, анализ научной литературы по проблематике, написание черновика рукописи. Е.А. Адельберг – проведение эксперимента, интерпретация полученных данных, оформление рукописи статьи в соответствии с требованиями редакции. Шуфань Чжан – проведение эксперимента, обобщение опыта исследователей.

Конфликт интересов. Яцзюнь Ли 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: 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>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-884-898>

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

Yajun Li¹ , Ekaterina A. Adelbeg², Shufan Zhang¹

¹Harbin Pedagogical University

524 Huanghe St., Harbin, Heilongjiang Settlement, 150025, People's Republic of China

²LLC SMA "Izh-Logos", Udmurt State University

1 Universitetskaya St., Izhevsk, 426034, Russian Federation

*Corresponding author: hsdliyajun@163.com

Abstract

Importance. Currently, there are distinct differences in the teaching of Russian as a foreign language between China and Russia in areas such as: a) the learning environment organization; b) the selection of educational content and teaching materials' development; c) the language teaching methods used. All of these factors influence the acquisition of Russian by Chinese students as a language of interpersonal and intercultural communication. According to experts, Chinese students studying Russian at universities in Russia achieve a higher level of proficiency than those studying the language in China. The aim of this study is, based on an analysis of scholarly literature, regulatory educational documents, and teaching practices in Russia, to: a) identify the main differences between the contexts of teaching Russian as a foreign language in Russia and China; b) formulate the characteristics of an effective Russian as a foreign language lesson; c) provide recommenda-

tions for Chinese teachers of Russian as a foreign language on how to effectively teach Russian to students.

Materials and Methods. The study is conducted using the observing method of teaching Russian as a foreign language practice in Russian and Chinese universities, as well as the comparative analysis method of scientific literature. The materials used included scientific papers published in journals indexed in the Scopus and Web of Science databases, as well as the list of journals approved by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation. Additionally, the research materials included curricula, syllabi, and teaching aids for Russian language education from Harbin Pedagogical University (China) and the Pushkin State Russian Language Institute (Russia).

Results and Discussion. The study identified the characteristics of an effective Russian as a foreign language lesson and provided recommendations for Russian as a foreign language instructors in China. The authors consider the following to be the main features of an effective Russian as a foreign language lesson: a) practical orientation; b) creativity; c) communicative focus. Based on the experience of teaching Russian as a foreign language in Russia, Chinese instructors should pay attention to the following aspects: 1) classroom teaching should align with the set learning objectives; 2) game elements incorporation in lessons; 3) learning content should reflect everyday reality; 4) exam content should focus more on practical language application; 5) awareness of native language interference and deepening of linguistic cultural consciousness.

Conclusion. The novelty of the research lies in characteristics development of an effective practical Russian language lesson and recommendations for teaching Chinese students Russian as a foreign language.

Keywords: teaching Russian as a foreign language, international education, students from China, organization of the learning environment

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: Yajun Li – statement of the research problem, scientific literature analysis on the problem, writing – original draft preparation. E.A. Adelberg – conducting an experiment, received data interpretation, preparation of the article in accordance with the requirements of the Editorial Board. Shufan Zhang – conducting an experiment, researchers' experience generalization.

Conflict of Interests. Yajun Li 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 interest.

For citation: 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-884-898>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Преподавание русского языка как иностранного осуществляется в России и Китае на протяжении десятков лет. Однако, как свидетельствуют многие исследования и наблюдения обучающихся, результаты обучения в значительной степени отличаются. Китайские студенты, изучающие русский язык как иностранный в российских вузах, в большей степени способны использовать его

как основное средство общения в коммуникативных ситуациях. Студенты в китайских учебных заведениях в меньшей степени, по сравнению с обучающимися из России, готовы к иноязычной коммуникации на русском языке как иностранном. Существующие очевидные различия между культурами обеих стран оказывают существенное влияние на процесс и результат овладения китайскими студентами русским языком.

В методической литературе имеются исследования, в которых авторы предлагают инновационные методики обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному. В частности, А.И. Дашкина [1–3] рассматривает потенциал применения онлайн-ресурсов и наставничества на практических занятиях по иностранному языку; Э.Г. Азимов, Н.В. Кулибина, В. Ван [4], Е. Стрельчук и С. Ермолаева [5; 6] – социальных сервисов и сетей в развитии коммуникативных умений обучающихся; В.В. Вязовская, Т.А. Данилевская, М.Е. Трубочанинова [7] – современных интернет-ресурсов в обучении видам речевой деятельности студентов; Е.В. Грудева и В.Р. Алексеева [8] – корпусных технологий в преподавании русского языка как иностранного; М.Н. Кожевникова [9], П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [10], Е.В. Дзюба [11] – технических решений на базе искусственного интеллекта в обучении иноязычному общению на русском языке как иностранном.

Эти и многие другие исследования направлены на создание дополнительной коммуникативной образовательной среды, в которой бы студенты смогли формировать языковые навыки, развивать речевые умения и формировать социокультурную и межкультурную компетенции. Цель исследования – на основе анализа научной литературы и нормативных образовательных документов, а также анализа практики преподавания РКИ в России а) определить основные различия между контекстами преподавания РКИ в России и Китае; б) сформулировать характеристики эффективного занятия по РКИ; в) предложить рекомендации для преподавателей РКИ из Китая по эффективному обучению русскому языку студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В исследовании использовался сравнительный анализ научной литературы по методике преподавания русского языка как иностранного, университетских документов и программ по русскому языку как ино-

странному российских и китайских вузов. Сравнительный анализ проведен по трем аспектам: 1) организация среды обучения, 2) отбор содержания обучения и разработка учебных материалов, 3) методы преподавания языка. Вторым методом в исследовании выступил метод наблюдения за опытом преподавания РКИ в Китае и России. В качестве материалов использовались научные статьи, опубликованные в журналах, входящих в МНБ Scopus и Web of Science и перечень ВАК РФ. Материалами также выступили учебные планы, программы и методические пособия по обучению русскому языку в Харбинском педагогическом университете (Китайская Народная Республика) и Институте русского языка им. А.С. Пушкина (Российская Федерация).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве основных различий между контекстом преподавания русского языка как иностранного в России и Китае были выделены следующие: 1) организация среды обучения; 2) отбор содержания обучения и разработка учебных материалов; 3) методы преподавания языка. Рассмотрим подробнее каждое из различий.

Организация среды обучения. Уровень знаний студентов, изучающих русский язык в Китае, достаточно сильно варьируется. Это связано с разными подходами обучения русскому языку как иностранному в средних школах. В результате, в университетах Китая на занятиях могут обучаться как студенты, уже имеющие базовые знания русского, так и те, кто начинает изучать язык с нуля. Из-за ограниченных возможностей вузов в Китае иностранные языки часто преподаются в группах по 30–40 человек. Традиционная рассадка студентов в аудитории – рядами, что создает закрытую учебную атмосферу, ограничивает общение как между преподавателем и студентами, так и между самими обучающимися. Такой способ рассадки помогает поддерживать авторитет преподавателя, но не способствует формированию обу-

чения, ориентированного на студента, которое сегодня активно продвигается.

В России же группы формируются по уровню владения русским языком. Занятия ведутся в небольших группах по 10–15 человек, а расстановка столов и стульев может меняться в зависимости от формата занятия. Гибкая организация учебного пространства способствует лучшему взаимодействию между преподавателем и студентами, а также облегчает групповую работу и обсуждения.

Требования к месту проведения занятий в Китае и России также различаются. Китайские университеты строго регламентируют место проведения занятий. Преподаватели не могут просто так изменить аудиторию, а если в этом есть необходимость, требуется заранее оформить специальное разрешение. Однако даже при этом проводить занятия на открытом воздухе, например, во дворе университета, не разрешается. В России же преподаватели, особенно иностранные, часто выводят студентов на улицу, чтобы они могли изучать язык в естественной среде. Они подталкивают учащихся к тому, чтобы называть и описывать все, что они видят вокруг.

Такой метод погружения соответствует принципу ситуативного коммуникативного обучения иностранному языку. Китайские студенты, обучающиеся в России, сразу замечают эти различия. Российские преподаватели поощряют студентов выходить за пределы аудитории, чтобы практиковать язык в реальных условиях. Если студент хочет отправиться в путешествие, преподаватели полностью поддерживают эту идею, даже если поездка приходится на учебное время. Главное – заранее предупредить преподавателя о дате отъезда и возвращения, а также договориться о пересдаче пропущенных экзаменов. После поездки преподаватели просят студентов рассказать на русском языке, куда они ездили, что увидели, что их больше всего впечатлило и что они могут порекомендовать другим. Учебные заведения также организуют экскурсии для иностранных студентов в музеи, библиотеки, художественные галереи и мемориальные дома, чтобы познакомить их с культурой России.

Отбор содержания обучения и разработка учебных материалов. Российские преподаватели осуществляют отбор учебного материала в зависимости от учебных потреб-

Таблица 1

Расписание занятий в 5 семестре студентов направления «Преподавание русского языка»
Харбинского педагогического университета

Table 1

Schedule of classes in the 5th semester for students of “Teaching Russian” department
of Harbin Pedagogical University

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1–2 пара	Рус. яз. продвину- тый уровень	История русской и советской литера- туры	Рус. яз. продви- нутый уровень		Сербский язык
3–4 пара	Чтение на рус. яз.	Лингвострановеде- ние	Англ. яз.	Рус. яз. продвину- тый уровень	Аудирование рус. яз.
5–6 пара				Методика препода- вания рус. яз. (3 академ. ч.)	
7–8 пара		Англ. яз.			Обстановка и полити- ка

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

Таблица 2

Расписание занятий студентов направления «Преподавание русского языка»
Харбинского педагогического университета в 6 семестре

Table 2

Schedule of classes for students of "Teaching Russian" department
of Harbin Pedagogical University in the 6th semester

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1–2 пара	Избранные произведения русской и советской литературы	Рус. яз. продвину- тый уровень	Рус. яз. продвину- тый уровень	Англ. яз.	Сербский язык
3–4 пара		История русской и советской литера- туры	Творческое письмо на русском языке	Русско-китайский перевод	Рус. яз. продвину- тый уровень
5–6 пара				Обучение профес- сиональным навы- кам преподавателя (3 академ. ч.)	
7–8 пара	Англ. яз.				

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

Таблица 3

Расписание занятий группы в 5 и 6 семестрах в Институте русского языка им. А.С. Пушкина

Table 3

The schedule of the group's classes in the 5th and 6th semesters
at the Pushkin Institute of the Russian Language

Занятия	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1-я пара (9:30–11:00)	Литература	Лингвострановедение	Фонетика	Отдых	Морфология
2-я пара (11:10–12:40)	Практика речи	Практика речи	Методика преподавания		Морфология
3-я пара (13:20–14:50)	Практика речи	Практика речи	Лингафонный курс, музыка		Литература

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

ностей студентов, не ограничиваясь одним конкретным учебным пособием. Это позволяет обеспечить актуальность и практическую ценность учебных разработок. Иногда преподаватели даже самостоятельно разрабатывают учебные материалы, опираясь на свой опыт и методическую компетентность. Большинство китайских преподавателей предпочитают использовать специально раз-

работанные учебные пособия, так как они ценят их авторитетность и системность. В процессе обучения передача языковых знаний и формирование языковых навыков часто преобладает над развитием коммуникативных умений, что в определенной степени может отличаться от реальных потребностей студентов в иноязычном общении.

Анализ перечня дисциплин, изучаемых в рамках программ по русскому языку как иностранному в университетах Китая и России (на примере Харбинского педагогического университета и Института русского языка им. А.С. Пушкина) (табл. 1–3), может показать различия в содержании обучения русскому языку.

Сравнение перечня изучаемых дисциплин и содержания обучения студентов, изучающих русский язык как иностранный в Китае и России, показывает, что в целом между образовательными программами много общего. И в России, и в Китае программы по русскому языку как иностранному ориентированы на овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией во всем многообразии ее компонентов, историей и культурой страны изучаемого языка. Вместе с тем китайские образовательные программы в большей степени ориентированы на формирование языковых навыков и развитие рецептивных видов иноязычной речевой деятельности – чтения и аудирования. В то время как российские программы направлены на овладение русским языком как средством общения через непосредственное общение на нем.

Одним из ярких различий в образовательных программах выступает наличие в российских вузах лингафонного курса, на котором иностранные студенты изучают музыку и песни на русском языке. По мнению многих выпускников программ, лингафонные занятия – увлекательные практические уроки по изучению языка через песни. С одной стороны, использование песен на занятиях выступает мотивирующим фактором изучения языка. С другой – песни помогают отрабатывать навыки произношения, грамматику и лексику, продолжают развивать речевые умения.

Методы преподавания языка. Многие китайские педагоги предпочитают реализовывать традиционный подход к обучению, в рамках которого личность преподавателя занимает центральное место в обучении. Преподаватель является носителем знаний и

основным организатором учебного процесса. В этой связи нередко создается впечатление, что на занятиях по русскому языку говорит и объясняет только преподаватель. Китайские студенты слушают, выполняют конкретные задания, не задают вопросы и не взаимодействуют между собой. Такая «беспроблемная» атмосфера в классе во многом обусловлена влиянием традиционной китайской культуры. Многие учащиеся демонстрируют интровертные черты характера, редко сотрудничают и обмениваются мнениями во время занятий. Некоторые преподаватели недостаточно осознают важность поощрения студентов к обучению через вопросы и обсуждения.

Советский ученый Б.В. Беляев [12] предложил сознательно-практический метод, утверждая, что цель речевой деятельности заключается в «решении определенных коммуникативных задач». Начиная с 1970-х гг., при использовании данного метода преподавания в обучении иностранным языкам стало уделяться еще больше внимания «речевой практической направленности», был выдвигнут лозунг «коммуникативной направленности» и принцип коммуникативности [13]. «Овладение иностранным языком как средством общения» означает, что «коммуникация» является не только главной целью обучения, но и важным педагогическим методом. Выбор и организация учебных материалов, а также проведение занятий должны учитывать принцип коммуникативности. В преподавании иностранных языков российские педагоги предпочитают использовать коммуникативный метод, они стремятся связывать обучение с реальными ситуациями общения, максимально сочетая речевую практику с развитием коммуникативных навыков, создавая для студентов условия, приближенные к реальному общению. Таким образом, они ограничивают свою роль стимулированием коммуникативной активности студентов, избегая строго направленного преподавания. Российские преподаватели могут посвятить почти час из полуторачасового занятия игровым формам работы.

По мнению Л.С. Крючковой слово «игра» в любом языке ассоциируется с понятиями «шутка», «легкость», «удовольствие». Поэтому игры имеют особое значение в обучении иностранным языкам [14, с. 87]. В отличие от китайской системы, где главное – «правильный ответ» и «авторитет учителя», в России студенты могут тут же на уроке обратиться с вопросом, а преподаватель прерывает урок, чтобы разъяснить спорный момент. Между учителем и учениками может завязаться дискуссия касательно определенного вопроса студента. В отличие от вопросов китайских педагогов вроде «Вы сделали домашнее задание? Подготовились к уроку?», российские учителя используют более интересные способы начала занятия. Обычно первые 10–20 минут урока преподаватель просит студентов рассказать на русском языке о том, что они делали, куда ходили и какие интересные события произошли. Это создает непринужденную и позитивную атмосферу с самого начала урока.

Различия между преподаванием русского языка в китайских аудиториях и преподаванием русского как иностранного в российских аудиториях ярко отражают влияние китайской и российской культур на учебный процесс. Учитывая опыт преподавания русского языка как иностранного в российских вузах, выделим некоторые **характеристики эффективного занятия**, на которые необходимо обращать внимание преподавателям русского языка в Китае.

1. Практическая направленность. Многие преподаватели в своей педагогической деятельности ориентируются на то, «что должен делать педагог», а не на то, «что должен усвоить ученик». В рамках этой концепции преподавание сводится к передаче учителем ученику знаний по предмету. К. Баин такой подход называл «моделью передачи» [15, р. 49]. Практическая направленность является важным принципом в преподавании языков. Люди овладевают языком не столько благодаря своим природным способностям, сколько через практику. Поэтому деятельностный компонент обучения на занятиях по

иностранному языку приобретает особое значение. Учитель должен с помощью разнообразных и интересных заданий побуждать студентов к активному участию в иноязычном общении. Освоение теоретических знаний не гарантирует, что студент сможет применять их в реальной коммуникативной среде. Только создавая различные виды деятельности и вовлекая студентов в участие, практику и переживание в условиях, приближенных к реальному общению, можно обеспечить полноценное усвоение материала и сформировать способность общаться на иностранном языке. Преподавание должно побуждать студентов находиться в состоянии «внутреннего напряжения и стремления к пониманию», когда «разум ищет выхода, а уста стремятся говорить». Важно не то, решает ли ученик задачу, а то, насколько активно он размышляет над ней.

2. Креативность. Преподавание всегда происходит в определенном социальном, культурном или образовательном контексте, который, в свою очередь, влияет на выбор содержания, средств и методов обучения. В этой связи преподавание не может быть шаблонным и однообразным. В процессе практического преподавания в аудитории педагог сталкивается с постоянно меняющимся ходом занятий и самыми разными учащимися, поэтому невозможно решать все возникающие проблемы с помощью единой, жестко заданной модели. В процессе совместного поиска и обучения, в постоянном взаимодействии со студентами задача преподавателя состоит не в том, чтобы дать единственно правильный ответ, а в том, чтобы развивать у студентов способность к самостоятельному мышлению и творчеству, тем самым воплощая в жизнь принцип обучения, ориентированного на студента. Поэтому в ходе занятий преподаватель должен гибко подбирать методы преподавания в соответствии с потребностями учащихся, уважая их индивидуальный опыт. Следует поощрять студентов смело ставить под сомнение изучаемый материал, уметь замечать творческие и исследовательские задатки в их во-

просах, поощрять использование альтернативных подходов, отличающихся от подходов преподавателя, и стремиться развивать у студентов креативное мышление. Например, в своем исследовании Ван Чумин предложил метод «написание продолжения после чтения». Его главное преимущество заключается в органичном соединении языкового подражания с содержательной креативностью. Этот метод, по мнению К. Ванг [16], позволяет одновременно развивать воображение учащихся и повышать их способность верно использовать иностранный язык.

3. *Коммуникативность.* Преподавание в аудитории – это процесс, в котором студенты должны активно участвовать. Задача преподавателя должна заключаться в создании такой учебной среды, в которой студенты действительно могли бы учиться общению через общение. На уроке преподаватель должен не столько демонстрировать собственные способности, сколько пробуждать у студентов мотивацию к участию. Только тогда, когда учащиеся начинают думать, общение становится успешным. Интересный и увлекательный урок – это не только обмен знаниями между преподавателем и студентами, но и эмоциональное взаимодействие. Преподаватель с помощью своей речи и языка тела должен не просто добиться эмоционального отклика, но и зажечь интерес и энтузиазм студентов, побудить их к совместной коммуникации и взаимодействию. Во время занятия преподаватель должен быть обращен лицом к студентам, устанавливать с ними зрительный контакт, считывать их потребности и реакции; выбирать подходящий темп речи – не слишком быстрый и не слишком медленный; уметь замечать малейшие изменения в выражении лиц студентов, чтобы понимать, все ли они поняли, интересно ли им. Таким образом, преподаватель должен достигнуть с учащимися как интеллектуального, так и эмоционального резонанса.

Несомненно, наилучшим методом преподавания для китайских студентов является коммуникативный метод. На занятиях сту-

денты смогут свободно выразить свои мысли на иностранном языке, используя уже знакомые грамматические конструкции. Все объяснения и разъяснения должны даваться с опорой на известную лексику и грамматический материал. Для того чтобы лучше выразить себя, студенты должны поощряться в использовании мимики, жестов, аудиовизуальных средств и различных наглядных материалов – видео, картинок и фотографий.

Учитывая приведенные выше характеристики эффективного занятия по русскому языку как иностранному, предложим **рекомендации по улучшению преподавания иностранных языков в Китае.**

1. *Аудиторное преподавание должно соответствовать поставленным целям обучения.* Цели обучения оказывают влияние на выбор содержания, форм и методов обучения. В России одной из основных целей обучения иностранному языку выступает формирование коммуникативной компетенции студентов. Поэтому в учебном процессе они широко используют практические задания, направленные на достижение коммуникативных целей.

В Китае в учебных программах также четко определены цели преподавания курса русского языка – они следуют принципу воспитания нравственных качеств и направлены на подготовку всесторонне развитых специалистов в области русского языка. Обучение русскому языку направлено на формирование у студентов языковой компетенции, культурной осведомленности, качества мышления и учебных навыков, а также на подготовку квалифицированных специалистов. В процессе изучения русского языка студенты, овладев необходимыми языковыми знаниями, базовыми речевыми умениями и коммуникативными стратегиями, могут постепенно накапливать знания, углублять понимание русского языка, овладевать способами его использования в речи. Обучение русскому языку способствует формированию у студентов готовности к самообучению, исследовательской деятельности, развитию умений анализировать и обобщать, абстраги-

ровать и систематизировать, критически и творчески мыслить. Кроме того, в процессе изучения русского языка студенты получают возможность почувствовать и понять языковую среду и культурный контекст, осознать культурные различия, укрепить чувство идентичности и гордости за историю и культуру своей Родины, развить патриотические взгляды и чувства, а также приобрести мультикультурную осведомленность и способность к культурному посредничеству.

В преподавании русского языка в Китае и России нет существенных различий в постановке учебных целей. В обеих странах в образовательных стандартах подчеркивается важность подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации на иностранном языке. Однако цели преподавания иностранных языков в Китае формулируются более конкретно и всесторонне. Тем не менее, из-за необходимости подготовки к экзаменам китайские преподаватели иностранных языков по-прежнему делают акцент на объяснении языковых знаний как основном методе преподавания. В результате этого у студентов остается гораздо меньше возможностей для практического общения на языке. Это полностью противоречит взглядам российского психолога В.Б. Беляева, который считал, что решающим фактором в обучении иностранному языку является практическое выполнение речевых упражнений по аудированию, говорению, чтению и письму на изучаемом языке. Речевая деятельность должна быть активной, творческой и не основываться на переводе, то есть обучение должно происходить «на иностранном языке через иностранный язык». На речевую практику должно отводиться не менее 85 % учебного времени. При объяснении языковых правил не следует заставлять студентов заучивать их наизусть, а необходимо, прежде всего, добиваться понимания. Время, отводимое на объяснение правил, не должно превышать 15 % от общего времени занятия.

2. *Использование игровых элементов на занятиях.* Хороший преподаватель должен уметь правильно распределять время урока

(объяснение → закрепление → практика → проверка): четко и логично излагать материал, используя интересные и доступные для студентов примеры; уметь направлять студентов в ответах на вопросы и речевой практике; стимулировать учебную активность учащихся [14, с. 268]. Как видно из табл. 1–3, продолжительность одного занятия в Китае и в России различается. Хотя урок в Китае длится всего 45 минут, эффективность восприятия материала студентами остается невысокой. На основе наблюдений авторы пришли к выводу, что это напрямую связано с методикой преподавания. В российской системе обучения акцент делается на подходе к обучению, в центре которого находится обучающийся. Преподаватель выступает в роли наставника. Обучающиеся постоянно вовлечены в процесс речемыслительной деятельности, анализа и практики. При возникновении у них вопросов преподаватель не сразу дает ответ, организует учебное обсуждение между студентами, что способствует лучшему усвоению материала. Хотя в российской системе нет перерывов между академическими часами, преподаватели компенсируют это введением игровых элементов. Игры служат способом релаксации, одновременно закрепляют пройденный материал, повышают глубину понимания тем. По сравнению с обучением русскому языку в китайской аудитории, в российской практике используется больше разнообразных игровых методик. Независимо от возраста, все студенты проявляют интерес к игровым формам обучения. Таким образом, мы солидарны с позицией Ф. Лиу [17], согласно которой в китайскую систему образования следует внедрить российские образовательные принципы: «самостоятельное обучение», «обучение через удовольствие» [17, р. 54]. Преподавателям необходимо вводить больше увлекательных и содержательных игр, чтобы повысить эффективность восприятия материала на занятиях.

3. *Содержание обучения должно отражать повседневную реальность.* С точки зрения отбора содержания учебного мате-

риала, занятия в России более привлекательны для студентов и создают ощущение, что учеба – это удовольствие. Однако есть и недостатки: неопределенность учебных материалов. Хотя это гарантирует актуальность и практическую ценность информации, соответствующей современному обществу, при поиске дополнительных материалов для лучшего понимания темы возникают значительные трудности. Это чрезмерное внимание преподавателей к вопросам студентов. Хотя оперативные ответы на вопросы полезны, это часто приводит к невыполнению запланированной учебной программы, что влияет на прогресс обучения. В то же время китайская система, несмотря на ориентированность на экзамены, благодаря постоянной практике тестирования дает китайским студентам преимущества в сдаче экзаменов.

4. *Содержание экзаменов должно больше ориентироваться на практическое применение языка.* В России распределение по группам происходит по результатам экзаменов – в группах разного уровня варьируется как темп обучения, так и содержание экзаменов. В отличие от единых экзаменационных билетов в Китае, российские преподаватели разрабатывают задания в соответствии с уровнем студентов. Преподаватели обычно составляют экзаменационные материалы на основе уровня владения языком студентами группы и пройденного материала. Материалы отправляются на утверждение ответственному за экзамены. После одобрения преподаватель группы самостоятельно готовит задания по изученным темам (теме). Российская система делает акцент на практической применимости знаний. При оценке письменных работ главными критериями являются: передача основной мысли, отсутствие грамматических ошибок. При этом не придается особого значения сложности лексики или красоте слога. В китайской системе совместной программы 2+2, ориентированной на подготовку к обучению за рубежом, основная цель – сдача международного экзамена уровня В1. При этом акцент делается на расширении словарного запаса. При чтении

студентам важно понимать основное содержание без детального анализа. В рамках бакалавриата в Китае уделяется внимание подготовке к специализированным экзаменам 4-го и 8-го уровней, углубленному изучению грамматики, точности перевода. Таким образом, форма экзаменов определяет методику преподавания, а различия в учебных целях влекут разные требования к студентам.

5. *Осознание интерференции родного языка и углубление языкового культурного сознания.* Идеальным результатом обучения может быть формирование способности мыслить и выражать свои мысли на иностранном языке без внутреннего перевода. Однако в ограниченные сроки и без языковой среды достичь этого идеала крайне сложно. Хотя влияние родного языка неизбежно в процессе изучения иностранного, оно проявляется по-разному на различных этапах. На начальном уровне китайские студенты при изучении фонетики заменяют русские звуки похожими звуками из китайского, забывают об изменении форм слов при построении предложений. Это объясняется фундаментальными различиями языков: китайский язык – аналитический язык с минимальной морфологией, а русский – флективный, со сложной морфологической системой. Однако по мере углубления обучения первоначальная интерференция родного языка постепенно преодолевается.

Основные трудности, с которыми сталкиваются изучающие иностранный язык в реальном общении, связаны с культурными различиями. Поскольку изучение языка неизбежно затрагивает сознание человека, особенно языковое сознание, это, прежде всего, вопрос культуры [18]. Язык как знаковая система служит инструментом мышления и общения, является носителем национальной культуры. Использование языка обязательно отражает уникальные особенности культурных традиций, включая этические нормы, обычаи и привычки, систему ценностей, религиозные воззрения, манеру общения. Поэтому необходимо научиться выбирать подходящие выражения, учитывать ситуацию и

личность собеседника. Так, если китайский преподаватель хвалит иностранного студента: «Ты хорошо говоришь по-китайски!», скромный ответ студента «Я еще плохо говорю» соответствует китайской традиции. Но если русский говорит «Вы хорошо говорите по-русски», то ответ «Нет, я плохо говорю» может создать неоднозначное впечатление [19]. Поэтому в учебном процессе преподавателям следует максимально обеспечивать студентов возможностями для коммуникативной практики, постепенно внедрять знания о языковой культуре, развивать у учащихся русскоязычное мышление, а также добиваться того, чтобы студенты могли говорить на естественном, аутентичном русском языке.

Лингвист Лю Шусян в статье «Изучение грамматики через сравнительный анализ» отмечал: «Особенности явления проявляются только при сравнении с другими явлениями» [20, р. 4]. Квалифицированный преподаватель русского языка должен проводить системное сравнение китайского и русского языков на всех уровнях. Целью такого подхода является выявить сходства и различия китайского языка с русским на фоне китайского, сознательно изучать русский язык в его аутентичной форме, минимизировать интерференцию китайского языка, а также добиться соответствия речи студентов языковой норме русского языка. Таким образом, следует избегать ситуации, когда для китайцев речь звучит

как русская, а для носителей русского – как китаизированный ее вариант.

ВЫВОДЫ

Между преподаванием русского языка как иностранного в Китае и России существуют явные различия в: а) организации среды обучения; 2) отборе содержания обучения и разработке учебных материалов; 3) методах преподавания языка. На основе анализа научной литературы и опыта в преподавании русского языка как иностранного в России в работе выделяются характеристики эффективного занятия по РКИ и предлагаются рекомендации для преподавателей РКИ в Китае. К основным характеристикам эффективного занятия по РКИ авторы относят: а) практическая направленность; б) креативность; в) коммуникативность. На основе опыта преподавания РКИ в России преподавателям из Китая стоит обращать внимание на следующие аспекты: 1) аудиторное преподавание должно соответствовать поставленным целям обучения; 2) использование игровых элементов на занятиях; 3) содержание обучения должно отражать повседневную реальность; 4) содержание экзаменов должно больше ориентироваться на практическое применение языка; 5) осознание интерференции родного языка и углубление языкового культурного сознания.

Список источников

1. Дашкина А.И. Применение онлайн-ресурсов и наставничества на занятиях по практике английского языка для выравнивающего обучения студентов лингвистических направлений в разноуровневых группах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 299-320. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-299-320>, <https://elibrary.ru/oulpet>
2. Дашкина А.И. Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1229-1245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245>, <https://elibrary.ru/rppyvx>
3. Дашкина А.И. Командная работа по подготовке иноязычного описания художественного изображения как средство формирования связи между языковым и дискурсивным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 73-88. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>, <https://elibrary.ru/acjarx>

4. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В., Ван В. Лингводидактический потенциал социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2023. Т. 21. № 2. С. 133-147. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147>, <https://elibrary.ru/baupzh>
5. Strelchuk E., Ermolaeva S. Teaching online Russian language as a foreign language through social networks (initial stage) // ICERI2019 Proceedings. 12th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville, Spain: IATED Academy, 2019. P. 1970-1975. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019>
6. Стрельчук Е.Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102-115. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>, <https://elibrary.ru/zwedvp>
7. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубочанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 69-84. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84>, <https://elibrary.ru/zwedvp>
8. Грудева Е.В., Алексеева В.Р. Потенциал корпусных технологий в преподавании русского языка как иностранного // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 2. С. 20-26. <https://elibrary.ru/txrvzv>
9. Кожеевникова М.Н. Искусственный интеллект – помощник или конкурент преподавателя РКИ? // Русский язык за рубежом. 2022. № 6 (295). С. 23-28. <http://doi.org/10.37632/PI.2022.295.6.003>, <https://elibrary.ru/onzbip>
10. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 300-317. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>, <https://elibrary.ru/sohskz>
11. Дзюба Е.В. Уроки русского для иностранцев: техники искусственного интеллекта или искусство техники? // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 242-261. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261>, <https://elibrary.ru/shbnrr>
12. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва: Просвещение, 1965. 227 с.
13. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
14. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Москва: Флинта, 2009. 480 с. <https://elibrary.ru/qucbff>
15. Bain K. What the best college teachers do. Cambridge, London: Harvard University Press, 2007. 207 p.
16. Wang C.M. Continuation task: an effective method to improve foreign language learning efficiency // Foreign Language World. 2012. № 5. P. 2-7.
17. Liu F. A discussion on the Sino-Russian joint education model in Chinese universities // Chinese Russian Teaching. 2015. № 2. P. 51-54.
18. Zhao A.G. Research on the issue of “linguistic consciousness” from the perspective of contemporary Russian psycholinguistics // Chinese Russian Teaching. 2015. № 2. P. 1-7.
19. Zhao L.S., Wang X.Y. Russian-Chinese contrastive studies and Russian language learning. 2006.
20. Lü S.X. Studying grammar through comparative analysis // Language Teaching and Research. 1992. № 2. P. 4-18.

References

1. Dashkina A.I. (2025). Applying online resources and peer guidance in EFL practice classes as means of leveling training in multi-level groups of students majoring in linguistics. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 2, pp. 299-320. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-2-299-320>, <https://elibrary.ru/oulpet>
2. Dashkina A.I. (2022). Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1229-1245. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245>, <https://elibrary.ru/rppyvx>
3. Dashkina A.I. (2023). Teamwork in the preparation of a foreign language description of an artistic image as a means of forming a connection between the linguistic and discursive components of foreign language communicative competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov Uni-*

- versity Review. Series: Humanities, vol. 28, no. 1, pp. 73-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-73-88>, <https://elibrary.ru/acjarx>
4. Azimov E.G., Kulibina N.V., Van V. (2023). Linguistic and didactic potential of social networks in teaching Russian as a foreign language. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 21, no. 2, pp. 133-147. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-2-133-147>, <https://elibrary.ru/baupzh>
 5. Strelchuk E., Ermolaeva S. (2019). Teaching online Russian language as a foreign language through social networks (initial stage). *ICERI2019 Proceedings. 12th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, Spain, IATED Academy Publ., pp. 1970-1975. (In Russ.) <https://doi.org/10.21125/iceri.2019>
 6. Strelchuk E.N. (2021). Prospects of Russian as a foreign language online learning in Russian universities. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 19, no. 1, pp. 102-115. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-102-115>, <https://elibrary.ru/zwedvp>
 7. Vyazovskaya V.V., Danilevskaya T.A., Trubchaninova M.E. (2020). Prospects of Russian as a foreign language online learning in Russian universities. *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 18, no. 1, pp. 69-84. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-69-84>, <https://elibrary.ru/zwedvp>
 8. Grudeva E.V., Alekseeva V.R. (2020). The potential of corpus technologies in teaching Russian as a foreign language. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya = Humanitarian and Pedagogical Research*, vol. 4, no. 2, pp. 20-26. (In Russ.) <https://elibrary.ru/txrvzv>
 9. Kozhevnikova M.N. (2022). Artificial intelligence – assistant or competitor for the teacher of Russian as a foreign language? *Russkii yazyk za rubezhom*, no. 6 (295), pp. 23-28. (In Russ.) <http://doi.org/10.37632/PI.2022.295.6.003>, <https://elibrary.ru/onzbip>
 10. 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.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317>, <https://elibrary.ru/sohskz>
 11. Dzyuba E.V. (2024). Russian lessons for foreigners: tools of artificial intelligence or the art of technology? *Rusistika = Russian Language Studies*, vol. 22, no. 2, pp. 242-261. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-242-261>, <https://elibrary.ru/shbnrr>
 12. Belyaev B.V. (1965). *Essays on the Psychology of Teaching Foreign Languages*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 227 p. (In Russ.)
 13. Passov E.I. (1991). *Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russ.)
 14. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. (2009). *Practical Methods of Teaching Russian as a Foreign Language*. Moscow, Flinta Publ., 480 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qucbff>
 15. Bain K. (2007). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, London, Harvard University Press, 207 p.
 16. Wang C.M. (2012). Continuation task: an effective method to improve foreign language learning efficiency. *Foreign Language World*, no. 5, pp. 2-7.
 17. Liu F. (2015). A discussion on the Sino-Russian joint education model in Chinese universities. *Chinese Russian Teaching*, no. 2, pp. 51-54.
 18. Zhao A.G. (2015). Research on the issue of “linguistic consciousness” from the perspective of contemporary Russian psycholinguistics. *Chinese Russian Teaching*, no. 2, pp. 1-7.
 19. Zhao L.S., Wang X.Y. (2006). Russian-Chinese contrastive studies and Russian language learning.
 20. Lü S.X. (1992). Studying grammar through comparative analysis. *Language Teaching and Research*, no. 2, pp. 4-18.

Информация об авторах

Яцзюнь Ли, PhD, профессор, профессор кафедры педагогического направления Института славянских языков, Харбинский педагогический университет, г. Харбин, Китайская Народная Республика.
<https://orcid.org/0009-0004-6061-3009>
hsdliyajun@163.com

Information about the authors

Yajun Li, PhD, Professor at Pedagogy Department at the Institute of Slavic Languages, Harbin Normal University, Harbin, People's Republic of China.
<https://orcid.org/0009-0004-6061-3009>
hsdliyajun@163.com

Адельберг Екатерина Александровна, PhD, преподаватель китайского и английского языков, ООО НМО «Иж-Логос», Удмуртский государственный университет, г. Ижевск, Российская Федерация.
catherine426072@gmail.com

Шуфань Чжан, студент 2022-го курса факультета русского языка Института славянских языков, Харбинский педагогический университет, г. Харбин, Китайская Народная Республика.
196154541@qq.com

Для контактов:
Яцзюнь Ли
hsdliyajun@163.com

Поступила в редакцию 13.08.2025
Одобрена после рецензирования 19.09.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Ekaterina A. Adelberg, PhD, Lecturer of Chinese and English at LLC SMA "Izh-Logos", Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation.
catherine426072@gmail.com

Shufan Zhang, Student of the 2022 Cohort at the College, Pedagogy Department at the Institute of Slavic Languages, Harbin Normal University, Harbin, People's Republic of China.
196154541@qq.com

Corresponding author:
Yajun Li
hsdliyajun@163.com

Received 13.08.2025
Approved 19.09.2025
Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Методические трудности и способы их преодоления в обучении фразеологии китайских студентов

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

*Адрес для переписки: 946015033@qq.com

Аннотация

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена тем, что недостаточное время в курсе русского языка как иностранного отведено обучению фразеологии в целом, методическая разработанность вопросов обучения фразеологии в курсе РКИ является важным и перспективным направлением для исследования и улучшения, особенно применительно к китайской аудитории. Студенты из КНР испытывают сложности в восприятии и употреблении устойчивых выражений, обладающих высокой идиоматичностью и культурной специфичностью. Цель исследования – выявить методические трудности в обучении фразеологии студентов из Китая и предложить методические рекомендации и приемы для их преодоления.

Методы исследования. Использовались методы теоретического анализа, сопоставления, контент- и прагматический анализ учебных пособий, а также обобщение практического педагогического опыта преподавания РКИ китайским студентам.

Результаты исследования. Выявлены основные типы затруднений: лексико-семантические, прагматические, культурно-мотивационные, интерференционные и грамматические. Проведенный анализ позволил не только систематизировать эти трудности, но и определить их внутреннюю взаимосвязь, обусловленную как особенностями родного языка обучающихся, так и спецификой русской фразеологической системы. Широта и глубина полученных данных открывают возможности для комплексной диагностики уровня фразеологической компетенции, адаптации учебных материалов к потребностям конкретной аудитории и конструирования индивидуальных траекторий обучения. В частности, результаты исследования свидетельствуют о том, что интерференционные ошибки часто сопровождаются прагматическими нарушениями, а лексико-семантические трудности, как правило, сопряжены с отсутствием культурного фона. Это позволяет говорить о необходимости многоуровневой методической интервенции, включающей семантическую визуализацию, сопоставление с родной культурой, сценарные речевые практики, а также активное использование мультимодальных и игровых технологий. Помимо уже апробированных приемов, таких как раскрытие внутренней формы выражения, создание визуальных ассоциаций и стилистических карт, предлагается внедрение цифровых инструментов (в том числе нейросетевых), способных адаптировать фразеологический материал к уровню восприятия обучающегося в режиме реального времени. Тем самым создаются предпосылки для разработки нового методического инструментария, ориентированного на междисциплинарность, вариативность и культурно-языковую чувствительность, что, в свою очередь, способствует ус-

тойчивому овладению фразеологией как ключевым элементом иноязычной коммуникативной компетенции.

Выводы. Успешное формирование фразеологической компетенции у китайских студентов возможно лишь при условии целенаправленной, культурно ориентированной и методически выверенной стратегии преподавания, учитывающей языковые, когнитивные и социокультурные особенности аудитории. Фразеология при этом должна занимать центральное место в курсе РКИ, способствуя развитию межкультурной интуиции и преодолению прагматических трудностей, обеспечивая тем самым не только овладение языком, но и интеграцию обучающихся в культурное пространство его носителей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фразеология, китайские студенты, методика преподавания, фразеологическая компетенция, межкультурная коммуникация

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад авторов. Авторы внесли равный вклад в работу над данной статьей.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тарасова Е.Н., Кун Цзаньян. Методические трудности и способы их преодоления в обучении фразеологии китайских студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 899-916. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-899-916>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-899-916>

Methodological difficulties and ways to overcome them in teaching phraseology to Chinese students

Elena N. Tarasova , Zanyang Kong 

Moscow Pedagogical State University

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

*Corresponding author: 946015033@qq.com

Abstract

Importance. The relevance of the study lies in the fact that the teaching of phraseology within the course of Russian as a Foreign Language receives insufficient attention. The methodological development of phraseological instruction in Russian as a Foreign Language represents an important and promising area for further research and improvement, particularly with regard to Chinese learners. Students from China experience notable difficulties in understanding and using set expressions that are highly idiomatic and culturally specific. Purpose: The aim of the study is to identify methodological challenges in teaching phraseology to Chinese-speaking students and to propose practical recommendations and techniques to overcome these difficulties.

Research Methods. The study employs methods of theoretical analysis, comparison, content and pragmatic analysis of teaching materials, as well as synthesis of pedagogical experience in teaching Russian as a Foreign Language to Chinese students.

Results and Discussion. As a result of the work carried out, the main types of difficulties are identified: lexico-semantic, pragmatic, cultural-motivational, interference-related, and grammatical. The analysis not only made it possible to systematize these challenges, but also to determine their internal interconnection, which is conditioned both by the specific features of the learners' native language and by the peculiarities of the Russian phraseological system. The breadth and

depth of the collected data create opportunities for comprehensive diagnostics of phraseological competence, adaptation of teaching materials to the needs of a particular audience, and the construction of individualized learning trajectories. In particular, the study's findings indicate that interference errors are often accompanied by pragmatic misuses, while lexico-semantic difficulties are usually linked to a lack of cultural background. This highlights the need for a multi-level methodological intervention that includes semantic visualization, cultural comparison, scenario-based speech practices, and active use of multimodal and game-based technologies. In addition to previously tested techniques – such as the explication of internal form, creation of visual associations, and stylistic mapping – it is proposed to integrate digital tools (including neural network-based systems) capable of adapting phraseological material to the learner's perceptual level in real time. These developments lay the groundwork for a new methodological toolkit focused on interdisciplinarity, variability, and cultural-linguistic sensitivity, which in turn facilitates the sustainable acquisition of phraseology as a key element of foreign language communicative competence.

Conclusion. The successful development of phraseological competence among Chinese students is achievable only through a targeted, culturally oriented, and methodologically sound teaching strategy that takes into account the linguistic, cognitive, and sociocultural characteristics of the learners. Within this framework, phraseology should occupy a central place in the Russian as a Foreign Language curriculum, fostering intercultural intuition and helping to overcome pragmatic challenges, thereby ensuring not only language acquisition but also the learners' integration into the cultural space of native speakers.

Keywords: Russian as a Foreign Language, phraseology, Chinese students, teaching methodology, phraseological competence, intercultural communication

Funding. This research did not receive any external funding.

Author's Contribution. The authors contributed equally to the preparation of this article.

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

For citation: Tarasova, E.N., & Kong Zanyang (2025). Methodological difficulties and ways to overcome them in teaching phraseology to Chinese students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 899-916. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-899-916>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Фразеологическая компетенция занимает значимое место в структуре коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык. Она представляет собой способность адекватно воспринимать, интерпретировать и использовать устойчивые выражения, обладающие идиоматическим, переносным или образным значением. В современных лингводидактических исследованиях подчеркивается, что именно фразеологизмы делают речь более выразительной, приближенной к живому, подлинному общению, а также выполняют важную культурно-регулятивную функцию, выступая носителями фрагментов национальной картины мира [1]. В отечественной методике преподавания русского

языка как иностранного значительный вклад в развитие теоретических и прикладных основ фразеологии внесли такие исследователи, как В.М. Мокиенко [1], А.В. Кунин, Н.Н. Амосова и др. По мнению В.М. Мокиенко [1], устойчивое выражение – это не просто словосочетание с фиксированной семантикой, а многослойная структура, где соединяются образ, культурная метафора и прагматическая направленность. Он отмечает, что перевод идиомы зачастую невозможен без интерпретации ее внутренней формы, без раскрытия мотивации образа, которая может уходить корнями в исторический, литературный или фольклорный контекст. Преподаватель в такой ситуации должен не просто сообщить значение выражения, а создать для обучающегося «контекст понимания» – через

аналогии, сравнения, визуализацию и интонационное сопровождение. Особенно важным это представляется при обучении студентов из Китая, чья языковая система принципиально отличается по структуре, письму и образному мышлению.

Проблемы преподавания фразеологизмов на начальном этапе особенно подробно рассмотрены в работах С.Д. Аджая и В.П. Антонова [2]. Авторы отмечают, что китайские студенты либо полностью избегают использования устойчивых выражений, опасаясь сделать ошибку, либо применяют их неправильно – по аналогии с родным языком, без учета стилистики и прагматики. Такая ситуация, по мнению исследователей, требует от преподавателя перехода от репродуктивного преподавания к продуктивной стратегии: работа с идиомами должна быть встроена в речевые задания, включать постановочные ситуации, интерактивные формы, ролевое моделирование. Только при постоянном и осмысленном использовании устойчивых выражений в общении возможно формирование речевого автоматизма и интуиции.

Аналогичный вывод содержится и в работах Т.А. Зуевой, подчеркивающей, что без систематического введения фразеологизмов в разные виды речевой деятельности формирование устойчивого навыка их употребления невозможно [3]. Т.А. Зуева обращает внимание на необходимость поэтапного включения фразеологизмов – сначала в упражнения на распознавание, затем в задания на воспроизведение, и только после этого – в творческие формы речи. Такой подход позволяет избежать механического запоминания и стимулирует глубокое осмысление.

Значительное внимание в лингводидактических источниках уделяется проблеме интерпретации культурно обусловленных фразеологизмов. Так, Ялин Чжао подчеркивает, что студенты из Китая сталкиваются с трудностями даже при изучении часто употребляемых выражений, если те отсылают к реалиям, не представленным в их культурном опыте [4]. Например, идиома «играть первую скрипку» для китайского студента

без пояснения о традиции симфонического оркестра и культурной метафоре лидерства может быть воспринята буквально. Подобные ошибки часто возникают в случае выражений, связанных с русским бытом, историей, фольклором. Это подтверждает необходимость включения в обучение фразеологии элементов лингвокультурологии, страноведения и ассоциативной интерпретации [5].

Критический анализ действующих учебников по РКИ также выявил системные недостатки. По данным Т.Г. Никитиной, большинство пособий ограничиваются простым перечислением фразеологизмов без пояснений их стилистических функций, без упражнений на распознавание и продуктивное употребление [6]. Такие пособия формируют у студента представление о фразеологии как о факультативной, дополнительной части языка, не имеющей отношения к реальной коммуникации. В условиях китайской аудитории, где язык изучается структурно, такая подача ведет к формальному запоминанию и отсутствию применения на практике [7].

Сопоставительный метод находит поддержку в работах Сиюй Ли и Дэнден Ван [8]. Они подчеркивают, что китайская традиция чэньюев может стать эффективной опорой в обучении, при условии, что преподаватель акцентирует внимание не только на структурных сходствах, но и на различиях в оценочности, метафорике и прагматике. Например, выражения с зоонимами в русском и китайском языках могут содержать разные культурные смыслы: «лиса» – символ хитрости в обеих культурах, но тональности, ситуации и контексты использования будут различными. Такая методика требует не просто сопоставления, но и развития культурной чувствительности [9].

В зарубежных исследованиях проблематика фразеологии рассматривается под углом коммуникативной эффективности. Z. Li и J.I. Lontas утверждают, что владение фразеологизмами – важнейший критерий интеграции в языковое сообщество [10]. По их мнению, студенты, активно использующие идиомы, быстрее адаптируются к иноязыч-

ной среде, легче воспринимают речь носителей и демонстрируют высокую степень экспрессивности. Ученые также подчеркивают, что многие преподаватели, опасаясь методических трудностей, отказываются от работы с фразеологией, тем самым обедняя речевой потенциал студентов.

Предложения по преодолению подобных барьеров разрабатывает Е. Hinkel, выступающая за использование ситуативных упражнений, диалогов и игровых форм [11]. Она подчеркивает, что обучение идиомам эффективно только в контексте – при многократном и осмысленном употреблении, при активной рефлексии и корректной обратной связи от преподавателя. Исследовательница предлагает включать фразеологизмы в медиаанализ, письменные практики и задания на групповое взаимодействие.

М. Raquot рассматривает фразеологическую компетенцию в академическом письме [12]. По ее мнению, отсутствие устойчивых выражений в письменных работах учащихся указывает на низкий уровень овладения языком в целом. Особенно это актуально в китайской аудитории, где формальный стиль преподавания приводит к ограниченному словарному запасу и недостаточной стилистической гибкости.

Таким образом, анализ современных источников показывает, что обучение фразеологии должно быть культурно ориентированным и встроенным в общую структуру преподавания языка. Для китайских студентов наиболее результативными являются методики, опирающиеся на сопоставление языковых картин мира, визуализацию, раскрытие мотивации выражений и многократное их применение в разнообразных коммуникативных ситуациях.

В практике преподавания РКИ фразеология остается слабо разработанным компонентом, во многих учебных программах она либо совсем отсутствует, либо представлена фрагментарно, без системы и без учета уровня языковой подготовки обучающихся. Чаще всего фразеологизмы рассматриваются как «лексический довесок» – к ним обращаются

лишь эпизодически, в рамках отдельных тем или в качестве примеров, иллюстрирующих особенности лексики и стилистики [1; 2]. Преподаватели, особенно работающие в мононациональных группах, как правило, опасаются перегружать студентов сложными конструкциями и выражениями, не поддающимися прямому переводу. Это приводит к тому, что даже студенты, имеющие высокий уровень владения РКИ, слабо ориентируются в устойчивых выражениях и практически не используют их в устной и письменной речи [3; 13].

Особенно актуальной данная проблема становится в китайской аудитории. Русская и китайская фразеологические системы различаются как по лексико-семантическому наполнению, так и по мотивационным, структурным и культурным признакам. Многие русские фразеологизмы опираются на историко-культурные реалии, архаизмы, религиозные или литературные отсылки, что затрудняет их понимание даже при наличии дословного перевода [2; 4]. При этом в китайском языке также существует богатая фразеологическая традиция – чэньюй, синь юй и прочие формы устойчивых выражений. Однако между этими двумя системами нет прямой взаимозаменяемости, что создает дополнительные интерференционные трудности. Студенты либо избегают использования фразеологизмов, либо стремятся перенести модели родного языка на изучаемый, что приводит к ошибкам, трудностям в интерпретации и недопониманию [13].

Культурно-психологические особенности восприятия также играют важную роль. Китайские студенты, как показывают исследования, склонны к буквальному восприятию лексических единиц, особенно если они многокомпонентны и содержат непрозрачные для них образы. Это требует от преподавателя специальных объяснений, адаптации материала и поэтапного введения идиом в учебный процесс [14; 15].

Дополнительную сложность представляет и методическая сторона: большинство учебных пособий либо вовсе не содержит

фразеологических единиц, либо включает их без достаточного контекстуального и прагматического сопровождения. Часто встречаются списки выражений без объяснения значения, примеров употребления и упражнений на формирование навыков актуального использования. Это снижает мотивацию студентов и мешает формированию фразеологической компетенции [1; 6].

В свете вышеизложенного, очевидна необходимость комплексного изучения методических трудностей, связанных с обучением русской фразеологии китайских студентов. Причем речь идет не только о лексическом и грамматическом аспектах, но и о культурно-смысловой интерпретации, об особенностях восприятия и воспроизведения устойчивых выражений в условиях межкультурной коммуникации.

Цель исследования – выявление методических трудностей, связанных с обучением фразеологии в аудитории китайских студентов, и поиск эффективных приемов их преодоления в процессе преподавания РКИ [12].

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: проанализировать существующие подходы, методы и методические принципы преподавания фразеологии в рамках методики РКИ; выделить типовые затруднения, характерные для студентов из КНР; выявить эффективные методические приемы, применяемые преподавателями в китайской аудитории; предложить рекомендации по системной и поэтапной работе с фразеологическим материалом.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Мы рассматриваем фразеологическую компетенцию как интегративный феномен, формирующийся на пересечении лингвистических, культурных и дидактических составляющих. В связи с этим фразеология изучается не только как система устойчивых выражений, но и как средство межкультурной коммуникации, отражающее особенности национального сознания, ассоциативных структур и когнитивных моделей носителей

языка. При обучении китайских студентов русской фразеологии особенно важным становится учет различий в образной системе русского и китайского языков, а также педагогических традиций, характерных для КНР.

В рамках этого подхода особое внимание уделяется коммуникативной направленности обучения, что особенно актуально при овладении фразеологизмами, которые являются частью живой, эмоционально окрашенной речи. Кроме того, использовался социокультурный подход, позволяющий рассматривать устойчивые выражения как носители культурной информации и специфических национальных концептов, требующих интерпретации и культурного сопоставления. Также применялись идеи когнитивной лингвистики, согласно которым понимание значения фразеологизма невозможно без активизации ментальных схем и образов, зачастую отличных от родных студенту представлений.

В качестве материала исследования были использованы фразеологизмы, отобранные из учебных пособий по русскому языку как иностранному, ориентированных на начальный и средний этап обучения китайских студентов [13]. Внимание уделялось не только самим выражениям, но и их окружению – упражнениям, пояснениям, иллюстративным материалам и примерам в учебниках. Также были проанализированы методические рекомендации, статьи и практические пособия, содержащие информацию о трудностях усвоения фразеологических единиц и успешных приемах их преподавания.

Помимо этого, в исследование включен материал, отражающий типичные ошибки и затруднения, с которыми сталкиваются студенты из КНР при восприятии и использовании фразеологизмов. Эти наблюдения основаны на данных, приведенных в ряде научных публикаций российских и китайских преподавателей, а также на обобщении педагогического опыта. Было зафиксировано, что большинство трудностей проявляется независимо от уровня владения языком, и связано в первую очередь с непрозрачностью значения, отсутствием эквивалентов в родном

языке, а также стилистической и прагматической спецификой устойчивых выражений.

Использовались методы теоретического анализа и интерпретации научных источников, позволяющие систематизировать существующие подходы, классификации и сравнительно-сопоставительный анализ русской и китайской фразеологии, с акцентом на структурные и семантические различия между устойчивыми выражениями. Особое внимание уделялось контент-анализу учебных пособий, что позволило выявить недостатки в подаче фразеологического материала и отсутствие системной работы с ним в учебном процессе [11].

Кроме того, в рамках исследования были обобщены методические приемы, применяемые преподавателями РКИ в китайской аудитории. Речь идет о таких стратегиях, как семантизация с опорой на визуальные и ассоциативные образы, сопоставление русских и китайских фразеологизмов, использование ситуационных заданий, элементов театрализации и интонационного моделирования. Анализ этих приемов позволил сформулировать рекомендации по их внедрению в практику преподавания.

Теоретический анализ совмещен с практическим осмыслением проблем, что обеспечивает целостность и прикладной потенциал результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фразеология как особый пласт лексической системы языка на протяжении многих десятилетий остается предметом пристального внимания как лингвистов, так и методистов. Она представляет собой высокоорганизованную, образную и идиоматически насыщенную часть языковой системы, выполняющую не только экспрессивную, но и важнейшую культурную функцию. Современная лингводидактика подчеркивает, что фразеологизмы не просто обогащают речь, но и функционируют как маркеры этнокультурной идентичности, отражающие особенности восприятия мира, мышления, повсе-

дневных реалий народа, говорящего на языке. По этой причине преподавание фразеологии в иноязычной аудитории, особенно в условиях межкультурного обучения, невозможно без акцента на социокультурную компоненту, раскрытие межъязыковых различий и когнитивной перестройки восприятия [1; 16].

Эффективное обучение фразеологии в курсе русского языка как иностранного требует сочетания различных методологических подходов, каждый из которых акцентирует внимание на отдельных аспектах овладения языком. Бихевиористский подход способствует автоматизации навыков через повторение, когнитивный и личностно-ориентированный – развитию осознанности, самостоятельности и учету индивидуальных особенностей обучающихся. Глобальный подход обеспечивает целостное восприятие фразеологических единиц, а инструментальный – ориентирует обучение на создание речевых продуктов. Гуманистический подход стимулирует внутреннюю активность обучающихся, дедуктивный и индуктивный – обеспечивают баланс между теоретическим осмыслением и практическим применением материала. Структурный и лексический подходы способствуют системному усвоению грамматических и лексико-фразеологических структур.

Особое значение приобретает коммуникативный подход, формирующий способность использовать язык в реальном общении, через моделирование жизненных ситуаций, диалоги и дискуссии, что особенно актуально при обучении фразеологии с ее социокультурной спецификой. Интеграция и сочетание этих подходов позволяет развивать как автоматизированные навыки, так и осознанное, гибкое владение фразеологическими средствами в реальной коммуникации [17].

Анализ научных и методических источников, посвященных проблемам преподавания фразеологии в условиях РКИ, а также практический опыт преподавателей, работающих с китайскими студентами, позволили выявить комплекс устойчивых трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся

при восприятии, интерпретации и активном использовании фразеологических единиц русского языка. Эти трудности проявляются как на рецептивном уровне (понимание и распознавание выражения в речи), так и на продуктивном (самостоятельное использование в устной и письменной коммуникации). На основании собранного материала удалось классифицировать типичные ошибки и затруднения китайских студентов, систематизировав их по пяти основным уровням: лексико-семантическому, культурно-мотивационному, прагматическому, интерференционному и грамматическому. Каждая из этих групп была рассмотрена отдельно, что позволило обосновать необходимость комплексного подхода к методике обучения фразеологии.

На лексико-семантическом уровне основное затруднение связано с идиоматичностью фразеологических единиц. В русском языке фразеологизмы часто выражают значение, которое не может быть получено методом прямого анализа входящих в них компонентов. Эта непрозрачность усложняет восприятие таких выражений иностранными студентами, особенно если их родной язык – китайский, где аналогичная идиоматическая конструкция может отсутствовать. Например, идиома «дело в шляпе» для китайского студента, не имеющего опыта использования подобных выражений, остается непонятной: в нем отсутствует логическая связь между образным компонентом и результатом действия. Проблема усугубляется тем, что дословный перевод не дает учащемуся опоры для смыслового домысливания, а традиционные словари фразеологизмов не предоставляют необходимого прагматического комментария.

Следующий блок трудностей относится к культурно-мотивационной непрозрачности. Фразеологизмы – это, как правило, культурно маркированные единицы, несущие в себе определенную историческую, этнографическую или литературную нагрузку. Учащиеся из Китая, как правило, не знакомы с российским фольклором, социальными реалиями, бытом и историческими аллюзиями, поэтому

не могут воспринять идиомы как целостные знаки культурного опыта. Например, выражение «бить баклуши» без соответствующего объяснения остается вне зоны понимания, поскольку не содержит в своей форме признаков, доступных для логического осмысления. Даже такие, казалось бы, прозрачные выражения, как «засучив рукава» или «ложка дегтя», требуют комментариев, позволяющих учащемуся соотнести их с аналогами в родной культуре или сформировать новый образ в сознании.

Проблемы прагматического уровня проявляются в ошибочном употреблении фразеологических единиц в неподходящих речевых регистрах и ситуациях. Например, фразеологизмы, характерные для разговорного или даже просторечного стиля, китайские студенты могут вводить в академические тексты, эссе или официальные письма. Отсутствие четких границ между стилистическими слоями лексики в учебных материалах и редкое обсуждение прагматических ограничений в классе ведет к тому, что студенты воспринимают фразеологизм как универсальное средство выражения [18; 19]. Так, выражение «раскинуть мозгами» может использоваться в научной статье наряду с нейтральными словами, что делает текст стилистически неуместным. В некоторых случаях прагматические ошибки носят интеркультурный характер: студент, считая идиому аналогом своей родной, применяет ее в той же прагматической функции, что приводит к нарушению норм вежливости или речевого такта.

Отдельную и весьма обширную категорию составляют интерференционные трудности, обусловленные различиями в способах мышления, моделировании ситуации и структурировании образа в русском и китайском языках. Известно, что китайский язык опирается на иероглифическое письмо, где образность и символика реализуются в другой семиотической системе. Это приводит к тому, что китайские студенты часто создают калькированные конструкции по образцу китайских идиом, которые, хотя и грамматически корректны, отсутствуют в русском языке.

Например, студент может попытаться сказать «волк с овечьим лицом», предполагая, что эта метафора будет понятна, однако в русском языке аналог – «волк в овечьей шкуре». Такие ошибки являются результатом попытки переноса образа напрямую, минуя стадию межкультурной адаптации.

Грамматические ошибки также являются препятствием на пути овладения фразеологией. Даже при условии правильного понимания смысла выражения учащиеся часто изменяют его грамматическую структуру, нарушая принцип фразеологической устойчивости. Наиболее частыми являются отклонения в форме слов, порядке их следования, нарушении связей между компонентами. Так, при использовании выражения «не покладая рук» студенты могут допустить ошибку в падежной форме или включить глагол в несовместимом времени, что разрушает целостность фразеологизма. Эти ошибки характерны не только для начального, но и для продвинутого этапа обучения, что свидетельствует о недостаточной автоматизации грамматической стороны фразеологической компетенции [19].

Завершающим блоком, подтверждающим системность обозначенной проблемы, является анализ учебно-методических пособий, используемых в преподавании РКИ. В большинстве таких пособий фразеологизмы представлены либо как элементы лексического запаса без указания на их культурную и прагматическую специфику, либо как единицы, не интегрированные в речевые упражнения. Зачастую отсутствуют объяснения внутренней формы, стилистических помет, примеров употребления в контексте. Такое представление фразеологии ведет к тому, что студенты заучивают формы без понимания их функций. В ряде случаев сами упражнения ограничиваются заданиями на сопоставление или перевод, не предполагая активного речевого применения, что снижает мотивацию и результативность обучения.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что трудности усвоения фразеологизмов китайскими студентами

имеют системный и многоуровневый характер. Они затрагивают как когнитивный, так и культурный, языковой и методический уровни. Для преодоления этих трудностей необходимо выстраивать процесс преподавания фразеологии на основе принципов последовательности, культурной соотнесенности, контекстуальности и речевой активности. Только в условиях системного подхода [20], включающего все аспекты – от выбора материала до организации речевой практики [21], – возможно успешное формирование фразеологической компетенции как ключевого элемента овладения русским языком как средством межкультурной коммуникации.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ зафиксированных в исследовании трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты при освоении фразеологии в рамках курса РКИ, дает возможность перейти от простой констатации фактов к глубокому осмыслению природы этих трудностей и поиску соответствующих методических решений. Данный переход крайне важен, поскольку именно осознание источников затруднений позволяет выстраивать педагогическую стратегию, направленную не на устранение отдельных ошибок, а на преодоление всей совокупности факторов, влияющих на восприятие и употребление фразеологических единиц. В этом контексте особенно ценным становится понимание того, что лексико-семантические, культурно-мотивационные, прагматические, интерференционные и грамматические сложности представляют собой не набор случайных барьеров, а взаимосвязанную систему, обусловленную спецификой как изучаемого языка, так и родной языковой картины мира обучающихся.

Современные подходы к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, включая концепцию межкультурной коммуникации и культурной осведомленности, все чаще рассматриваются как основа преподавания РКИ [22]. Особенно это актуально при

работе с лингвокультурно отдаленной аудиторией, к которой, безусловно, относятся студенты из КНР. В их случае требуется не просто лингвистическая адаптация материала, а глубокая педагогическая работа, направленная на трансформацию восприятия, формирование новых когнитивных связей и развитие способности интерпретировать выражения в контексте другой культуры.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что фразеология – это не нейтральный языковой уровень, а специфическая форма языкового выражения, опосредованная образным мышлением, коллективной памятью и символической системой культуры. Поэтому усвоение фразеологических единиц требует от студента не столько механического запоминания, сколько освоения образной и культурной логики, стоящей за каждым выражением. В этом процессе важную роль играет не только интеллектуальное понимание значения, но и эмоциональное, интуитивное, ассоциативное восприятие. Например, понимание фразеологизма «дело в шляпе» требует представления о бытовых реалиях прошлого, в которых шляпа символизировала завершение сделки или действия. Без такого погружения выражение теряет смысл, становится непонятным или искажается.

Следует также отметить, что китайские студенты, будучи носителями языка с иероглифической системой письма и высокоразвитой символической культурой, по-своему чувствительны к образам, но эти образы структурированы иначе, чем в русском языке. В китайском мышлении доминируют визуальные, ассоциативные и эмоционально окрашенные структуры, основанные на символах, кратких историях (чэньюях), архетипах. Именно поэтому для успешного освоения русской фразеологии необходима стратегия, активизирующая эти особенности восприятия. Раскрытие внутренней формы выражения, объяснение мотивации метафоры, сопоставление с китайскими аналогами, иллюстрации, метафорические схемы, видеофрагменты – все эти средства помогают выстраивать мост между двумя различными

языковыми и культурными системами. Одним из ключевых методических приемов, эффективно работающих в условиях китайской аудитории, является семантизация фразеологизма через раскрытие его внутренней формы. Эта стратегия предполагает переход от поверхностного заучивания к осмысленному освоению значения, когда обучающийся не просто знает перевод, но понимает метафору, стоящую за выражением. Например, при объяснении фразеологизма «вставлять палки в колеса» преподаватель может не только перевести его как «мешать», но и наглядно показать, как в старину нарушали работу телеги, заклиная колеса – а затем провести параллель с аналогичными стратегиями в китайской фразеологии. Такая визуализация и культурное обоснование делают выражение более «живым» и понятным.

Кроме того, раскрытие внутренней формы требует от преподавателя гибкости и междисциплинарной осведомленности – ему необходимо уметь обращаться к истории, культуре, литературе, а также улавливать ассоциативные ряды, которые могут быть релевантны для конкретной группы студентов. Это усиливает авторитет преподавателя и делает учебный процесс насыщенным, многослойным и познавательным. Студенты в таком подходе перестают быть пассивными потребителями информации и становятся активными участниками дискуссии о языке как феномене культуры.

Культурный комментарий при изучении фразеологизмов также представляет собой важнейшую составляющую. Даже при условии лексической ясности отсутствие понимания культурной окраски выражения может привести к его неправильному употреблению. Так, идиома «купить коша в мешке» без пояснения о ее происхождении в условиях русской деревенской торговли может восприниматься как нелепица или, напротив, как нечто буквально-юмористическое. В то время как при разъяснении исторического фона и культурной прагматики выражения становится возможным его адекватное осмысление и запоминание. Особенно важно,

чтобы такие комментарии носили не только фактологический, но и эмоционально-ситуативный характер: то есть не просто сообщали информацию, но погружали студента в контекст – бытовой, исторический, речевой.

Методически оправданным становится и включение таких культурных комментариев в учебные тексты, упражнения, задания на аудирование, чтение и даже письменно-рефлективную деятельность. Например, в качестве домашнего задания студенту может быть предложено описать аналогичную ситуацию в своей культуре, в которой можно было бы применить китайский идиом, схожий по смыслу. Это упражнение не только развивает языковую гибкость, но и усиливает кросс-культурное мышление, придает глубину речевому опыту. Особую ценность в практике преподавания представляет контрастивный (сопоставительный) подход, основанный на сравнении фразеологической системы русского языка с системой родного языка обучающихся. Для китайских студентов такая стратегия оказывается особенно эффективной, поскольку позволяет активизировать уже имеющиеся когнитивные структуры, ассоциативные связи, механизмы образного мышления [23]. Сравнение чэнъюев и русских фразеологизмов может сопровождаться анализом мотивировки, образной схемы, стилистической окраски и прагматической функции выражения. Важно не просто сопоставить «что значит» фраза, но и где, как, в какой ситуации она употребляется, с какой интонацией, к кому и с какой речевой целью [24].

Например, фразеологизм «идти на поводу» можно сопоставить с китайскими выражениями, описывающими пассивное следование за чужим мнением. Здесь преподаватель может построить задание, в котором студент сравнивает два выражения – русское и китайское – по следующим параметрам: эмоциональная окраска, коммуникативная цель, частота употребления, сфера (официальная/неофициальная). Такое упражнение не только активизирует языковую рефлексию, но и формирует метаязыковую компе-

тенцию – способность анализировать язык как систему и инструмент коммуникации.

Не менее важной методической стратегией является контекстуализация, позволяющая закрепить фразеологизмы в речевой практике. Как показало исследование, изолированное заучивание выражений без их включения в текст и речь приводит к забыванию, искажению значения или неверному употреблению. Особенно эффективны задания, в которых студенты должны: вставить фразеологизм в заданный контекст; выбрать подходящее выражение из ряда синонимичных; реконструировать диалог с использованием нужной идиомы; объяснить фразеологизм, не называя его напрямую (как в игре «Крокодил») [10].

Контекстуализация может быть реализована как через письменные упражнения, так и через мультимедийные формы – фрагменты фильмов, сериалов, интервью, видеоблогов. В условиях китайской аудитории, где студенты привыкли к визуальной информации и мультимодальному восприятию, это особенно эффективно. Визуализация идиомы с помощью комикса, инсценировка диалога, добавление жестов и интонации помогают не только лучше понять значение, но и запомнить выражение благодаря телесно-эмоциональному включению.

Мультимодальные методики преподавания фразеологии становятся особенно значимыми в контексте китайской аудитории, где преобладают визуально-ассоциативные стили восприятия [25]. Студенты из Китая, как правило, обладают высокой визуальной чувствительностью, развитым символическим мышлением и склонностью к метафорической интерпретации – эти когнитивные особенности можно и нужно использовать в процессе преподавания. Мультимодальность предполагает использование различных каналов восприятия: визуального, слухового, телесного (кинестетического) и эмоционального. Такие методики особенно эффективны при объяснении сложных фразеологизмов, не имеющих прямых аналогов в китайском языке.

Примером может служить инсценировка выражения «наступить на те же грабли», когда студенты изображают ситуацию, демонстрируя не только поведение, но и последствия повторения ошибки. Такая подача вызывает эмоциональный отклик, делает выражение запоминающимся и включенным в телесную память. Дополнительно можно предложить студентам нарисовать образ, связанный с идиомой, создать визуальную ассоциацию, прокомментировать ее значение – это активизирует креативные механизмы восприятия и способствует глубокому запоминанию.

К мультимодальности также относятся такие методы, как работа с коллажами и визуальными изображениями, просмотр и анализ видеосценок, в которых устойчивые выражения используются в контексте живого диалога, комментирование невербальных средств общения, включая мимику и интонацию персонажей, а также создание собственных медиапродуктов – например, запись подкастов или аудиоэссе с обязательным включением фразеологических единиц. Все эти приемы позволяют активировать различные каналы восприятия и способствуют прочному усвоению материала, повышая речевую активность обучающихся и их вовлеченность в учебный процесс [26].

Эти формы не только делают обучение более интересным и разнообразным, но и повышают мотивацию студентов, вовлекают их в процесс, позволяют воспринимать язык как живую, динамичную систему, в которой фразеологизмы играют важнейшую роль.

Отдельного внимания заслуживает вопрос интеграции фразеологизмов во все виды речевой деятельности. Фатальной ошибкой методики становится изолированное преподавание фразеологических единиц – когда они изучаются как дополнение к курсу, а не как его составная часть. Чтобы устойчивые выражения действительно стали частью активного словаря студента, они должны быть встроены в задания на аудирование, говорение, письмо и чтение. Причем важно не только наличие фразеологизмов, но и акцент

на их целенаправленное использование и рефлексию по поводу их применения.

Грамотно выстроенная интеграция фразеологизмов предполагает постепенное, поэтапное внедрение устойчивых выражений в различные формы учебной деятельности. Например, на этапе развития письменной речи студентам можно предложить мини-сочинения, в которых необходимо использовать 2–3 заданных фразеологизма с пояснением их стилистической функции. В устной речи – диалоги, интервью или дебаты с обязательным включением идиом, где преподаватель обращает внимание на уместность, интонационную окраску и реакцию собеседника. В заданиях на аудирование – выявление выражений и интерпретация их значения с последующей экспликацией внутренней формы. Такой подход формирует системную речевую привычку и способствует переносу выражений из пассивного запаса в активное употребление.

Не менее важным аспектом является вариативность упражнений, направленных на развитие продуктивного владения фразеологизмами [27]. Эффективной методикой, как показывает практика, является включение различных типов заданий, каждое из которых преследует свою дидактическую цель. Так, к числу упражнений, способствующих активному усвоению устойчивых выражений, относятся коммуникативные игры, такие как «Ассоциации», «Кто я?» и «Ситуация», направленные на развитие спонтанного речевого мышления и формирование устойчивых ассоциативных связей. Также полезны речевые тренажеры, ориентированные на отработку конкретных выражений в типичных ситуациях общения, что позволяет добиться автоматизма в их употреблении. Важное место занимают стилистические задания, предполагающие выбор уместных фразеологизмов в зависимости от жанра текста – будь то официальное письмо, неформальное сообщение или, к примеру, отзыв о художественном произведении. Кроме того, методически оправдано включение заданий на перевод, особенно с акцентом на раскрытие внутренней

формы выражения и его соотнесение с контекстом [21]. Наконец, высокую эффективность демонстрируют творческие упражнения, в рамках которых студентам предлагается самостоятельно придумать фразеологизм в стиле РКИ, что способствует развитию лингвистической интуиции и образного мышления.

Важно, чтобы такие задания были не механическими, а коммуникативно насыщенными и мотивирующими, создающими ситуацию языкового действия. При этом преподаватель выполняет роль фасилитатора, направляя студентов, поощряя их попытки и создавая пространство языковой безопасности.

Отдельно следует подчеркнуть важность постепенного наращивания фразеологического корпуса. Преподавание должно опираться на спиральный принцип: от знакомства – к распознаванию, затем к контролируемому употреблению и, наконец, к спонтанному включению в речь. Такой подход позволяет не перегружать студентов на старте, но обеспечивает устойчивый прогресс. Промежуточные повторения, визуальные опоры (например, таблицы с идиомами по темам), формирующее оценивание и поэтапная рефлексия позволяют стабилизировать результаты.

Обсуждение полученных результатов убедительно демонстрирует [25], что успешное обучение китайских студентов фразеологии невозможно без комплексного, системного и многоканального подхода. Методическая стратегия должна быть направлена не только на передачу значения [17], но и на формирование когнитивных связей, речевой гибкости, стилистической интуиции и межкультурной осведомленности. Только в условиях многопрофильной дидактики, сочетающей лингвистику, культурологию, психологию и педагогику, возможно устойчивое формирование фразеологической компетенции – как важнейшего компонента [20] коммуникативной и межкультурной компетентности.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование, опирающееся как на методический и лингвистический анализ, так и на обобщение практического педагогического опыта, позволило выявить целостную картину методических затруднений, возникающих при обучении русской фразеологии студентов из Китайской Народной Республики. Освоение устойчивых выражений, вопреки распространенному мнению о том, что это лишь часть лексической работы, оказалось сложным и многослойным процессом, задействующим когнитивные механизмы интерпретации, культурные компетенции и прагматическую гибкость обучающихся. В отличие от изучения нейтральной лексики, фразеологизмы требуют понимания не только их значения, но и контекста, в котором они уместны, а также знания культурных предпосылок и эмоциональных оттенков, заложенных в выражении. Это вывод подчеркивает необходимость отнесения работы с фразеологизмами к особой категории методических задач, для которых требуется собственный инструментарий, сочетание методических подходов, методик, методов и приемов и учебные форматы.

Полученные результаты убедительно демонстрируют, что фразеологическая компетенция формируется с трудом даже у тех студентов, которые успешно овладевают грамматикой и общим лексическим фондом. Наиболее устойчивыми и частотными проблемами остаются интерпретация образных выражений, их соотнесение с прагматическим контекстом, выбор речевой ситуации, адекватной стилистической маркировке выражения, а также воспроизведение фразеологизмов в грамматически верной форме. Эти затруднения не исчезают автоматически по мере повышения уровня языковой подготовки, напротив, на более высоком этапе они становятся особенно заметными – именно потому, что ожидания от речевого поведения учащихся возрастают, и носители языка начинают фиксировать отклонения от норм речевой естественности.

Важно отметить, что большинство типичных трудностей связано не с дефицитом мотивации или памяти у студентов, а с отсутствием методической поддержки со стороны образовательной среды. Действующая учебно-методическая база по РКИ в значительной мере демонстрирует либо формальный, либо недостаточно проработанный подход к фразеологическому компоненту. Часто идиомы представлены как словарные единицы, лишенные культурного и функционального контекста. Отсутствие образной интерпретации, объяснений внутренней формы, примеров в живой речи и упражнений на распознавание и употребление фразеологизмов в ситуациях общения обрекает обучение на фрагментарность. В результате студенты запоминают выражение как искусственную, изолированную единицу, не включающуюся в активный словарь и не применяемую в реальной речи.

Тем не менее, выявленные трудности нельзя считать непреодолимыми. Напротив, их наличие позволило определить те точки приложения методических усилий, которые дают наиболее высокий эффект. В первую очередь это семантизация, направленная на раскрытие образной мотивации фразеологизма, особенно важная для студентов, не обладающих изначальным знанием реалий русской культуры. Далее – сопоставление с родной фразеологией, формирующее систему опор и ассоциативных связей. Визуализация, инсценировка, работа с мультимодальными средствами, интеграция фразеологических заданий в устную и письменную речь – все это дает учащимся возможность не просто запомнить выражение, но и пережить его значение, сделать его частью личного речевого опыта. При этом эмоциональная вовлеченность, культурная отрефлексированность и повторное использование выражений в разных контекстах становятся ключом к переходу от пассивного знания к активному владению.

Одним из ключевых результатов исследования стало осознание того, что фразеология – не факультативный, а системообра-

зующий компонент речевой культуры. При целенаправленном включении фразеологических единиц в учебные задания всех видов – аудирования, чтения, говорения и письма – создаются условия для формирования настоящей речевой гибкости. Преподаватель при этом выполняет не только функцию транслятора знаний, но и становится медиатором культурных значений, поясняющим скрытые смыслы, указывающим на стилистические и прагматические ограничения, переводящим метафоры с одного культурного кода на другой. Особенно это важно для китайской аудитории, где представления о речевой уместности, вежливости, экспрессии и даже логике часто существенно отличаются от русскоязычных норм.

Нельзя не отметить и роль среды: эффективность усвоения фразеологии напрямую зависит от насыщенности языковой среды примерами, от возможности слышать, видеть, обсуждать и применять выражения в живой коммуникации. Поэтому создание искусственно моделируемых, но насыщенных фразеологизмами речевых ситуаций, разбор медиатекстов, анализ литературных диалогов и публичных выступлений – все это становится не просто дополнением к обучению, а его необходимой частью. Только так возможно построить «мост» между языковой системой и живой культурной практикой, без чего овладение фразеологизмами остается поверхностным.

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод о том, что успешное формирование фразеологической компетенции у студентов из Китая возможно исключительно при условии системной, методически обоснованной и культурно ориентированной педагогической стратегии. Такая стратегия должна учитывать как языковые, так и психологические, социокультурные и когнитивные особенности аудитории, быть встроенной в общую логику курса РКИ, сопровождаться гибким дидактическим инструментарием и непрерывной рефлексией преподавателя на результаты обучения.

Фразеология, таким образом, может и должна становиться не вспомогательным, а центральным элементом курса РКИ. Методически обоснованная подача фразеологического материала способствует формированию межкультурной речевой интуиции и

снятию прагматических барьеров при коммуникации, то есть не только овладению языком как системой, но и вхождению студента в культурное пространство носителей языка, что и является конечной целью лингводидактики.

Список источников

1. Мокиенко В.М. Фразеология обучаемого и фразеология обучающего (проблемы методики освоения фразеологизмов) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. № 3. С. 333-345. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2017-15-3-333-345>, <https://elibrary.ru/zhrcxz>
2. Аджаж С.Д., Антонов В.П. Проблемы интерпретации русских фразеологизмов на первом этапе обучения иракских студентов русскому языку как иностранному // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2018. № 26. С. 114-126. <https://elibrary.ru/vxostr>
3. Зуева Т.А. Работа над усвоением фразеологизмов на занятиях РКИ в вузе // Лингвокультурология. 2018. № 12. С. 109-114. <https://elibrary.ru/ypnjgx>
4. Чжао Я. Особенности семантизации русских фразеологизмов в китайской аудитории // Филология и культура. 2019. № 3 (57). С. 109-114. <https://doi.org/10.26907/2074-0239-2019-57-3-109-114>, <https://elibrary.ru/kiluwn>
5. Мокрищева В.С. Обучение китайских студентов русским фразеологизмам с глаголами движения как компоненту курса русского языка как иностранного // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 8. С. 810-819. <https://doi.org/10.30853/ped20220126>, <https://elibrary.ru/xaondz>
6. Никитина Т.Г. Русская фразеология в регионально ориентированном элективном курсе: принципы отбора и приемы комментирования материала // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 9-2 (63). С. 134-138. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.63.077>, <https://elibrary.ru/zhakon>
7. Овхадов М.Р., Эльжуркаева М.Я. Фразеологизмы как маркер лингвокультурной компетентности в системе высшего образования Российской Федерации // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 12-1. С. 67-74. <https://doi.org/10.25726/s7683-7930-5966-j>, <https://elibrary.ru/lwemba>
8. Ли С., Ван Д. Лингвокультурное своеобразие русской и китайской фразеологии (на материале фразеологизмов, содержащих зоонимы) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 182-192. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-61-3-362>, <https://elibrary.ru/mjpbpt>
9. Briggs J.G., Smith S.A. English medium instruction and idiomaticity in English as a lingua franca // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2017. Vol. 5. № 3. P. 27-44. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20303>
10. Li Z., Lontas J.I. English VP idiom learning and WeChat: Developing idiomatic competence among Chinese EFL learners // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2023. Vol. 11 (2). P. 95-117. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2023.121332>
11. Hinkel E. Teaching idiomatic expressions and phrases: insights and techniques // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2017. Vol. 5 (3). P. 45-59. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20304>
12. Paquot M. The phraseological dimension in interlanguage complexity research // Second Language Research. 2019. Vol. 35. № 1. P. 121-145. <https://doi.org/10.1177/0267658317694221>
13. Петрова С.М., Слепцова А.И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 2 (18). С. 19-24. <https://elibrary.ru/qwfdpl>
14. Арекеева Ю.Е. Чэньюй в системе китайской фразеологии и паремиологии // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 21-29. <https://elibrary.ru/zaycrp>
15. Дорофеева Е.А. Сопоставительный анализ фразеологизмов русского и китайского языков // Восточный калейдоскоп: материалы докладов и сообщений 1 Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых-востоковедов. Москва, 2020. С. 39-46. <https://elibrary.ru/ivjndo>

16. Стурикова М.В., Мэн Фань. Формирование лингвокультурологической компетенции у иностранцев в процессе изучения фразеологизмов // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2017. № 6. С. 140-147. <https://elibrary.ru/zdgosd>
17. Mekheimer M.A. EFL idiom instruction: Teacher practices and challenges // Social Sciences & Humanities Open. 2025. Vol. 2 (1). P. 101416. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101416>
18. Мамбетова Г.Т., Шингарева М.Ю., Дмитриук Н.В., Стычева О.А. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с соматизмом «рука» как способ формирования лингвокультурной компетенции (На материале русского, казахского, тувинского и английского языков) // Новые исследования Тувы. 2023. № 4. С. 109-123. <https://doi.org/10.25178/nit.2023.4.8>, <https://elibrary.ru/vyfkvtv>
19. Abolfazli Khonbi Z., Sadeghi K. Improving English language learners' idiomatic competence: Does mode of teaching play a role? // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2017. Vol. 5 (3). P. 61-79. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20305>
20. Liu D., Jiang P. The idiom principle and L2 idiom learning: Implications for second language teaching // Journal of Asia TEFL. 2019. Vol. 16 (3). P. 926-934. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.3.2.926>
21. Guest J. Teaching idioms in foreign language classrooms: A cognitive-linguistic approach // B Proceedings of the 2018 International Conference on Second Language Teaching. 2018. P. 55-62.
22. Soto-Jurado J., García-Ponce E.E. If you say that idioms should be learned, then why don't you teach them? A case study of in-service EFL teachers // MEXTESOL Journal. 2021. Vol. 45 (4). P. 1-11. <http://doi.org/10.61871/mj.v45n4-2>
23. Estaji M., Hashemi M. Phraseological competence in IELTS academic writing task 2: phraseological units and test-takers' perceptions and use // Language Testing in Asia. 2022. Vol. 12 (1). Art. 34. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00180-7>
24. Mehrpour S., Mansourzadeh N. English idioms and Iranian beginner learners: A focus on short stories and pictures // The Reading Matrix. 2017. Vol. 17 (1). P. 97-111.
25. Vongpumivitch V., Yu L.-T., Nguyen T.P. Distance education project of English idioms learning from watching YouTube // Frontiers in Psychology. 2023. № 14. Art. 1171735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171735>
26. Blinova O. Teaching idioms in English as a second language: An analysis of issues and solutions // INTED2021: Proceedings of 15th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, 2021. P. 324-328.
27. Atashpaneh N., Haseli Songhori M. Etymological vs. literal teaching of idiomatic expressions in an EFL context: No difference in retention of idioms' constituents // International Journal of Research in English Education. 2020. Vol. 5 (3). P. 1-14. <https://doi.org/10.29252/ijree.5.3.1>

References

1. Mokienko V.M. (2017). Phraseology of the learned and of the learner (problems of the methodology of mastering phraseological units). *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkii i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages and Methods of Teaching Them*, vol. 15, no. 3, pp. 333-345. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2017-15-3-333-345>, <https://elibrary.ru/zhrxcz>
2. Adzhazh S.D., Antonov V.P. (2018). On issues of interpreting Russian phraseological units during the basic course of Russian as a foreign language for Iraqi students. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova = Bulletin of N.F. Katanov Khakass State University*, no. 26, pp. 114-126. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vxostrgjk>
3. Zueva T.A. (2018). Work on the assimilation of phraseology in the classroom as a foreign language in high school. *Lingvokul'turologiya = Linguoculturology*, no. 12, pp. 109-114. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ypnjgx>
4. Chzhao Y. (2019). Semantization features of Russian phraseological units in the Chinese audience. *Filologiya i kul'tura = Philology and Culture*, no. 3 (57), pp. 109-114. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/2074-0239-2019-57-3-109-114>, <https://elibrary.ru/kiluwn>
5. Mokrishcheva V.S. (2022). Teaching Russian phraseological units with verbs of motion to the Chinese students as a component of the "Russian as a foreign language" course. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki =*

- Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 7, no. 8, pp. 810-819. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped20220126>, <https://elibrary.ru/xaondz>
6. Nikitina T.G. (2017). Russian phraseology in a regionally oriented elective course: principles of selection and methods of commenting on the material. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 9-2 (63), pp. 134-138. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.63.077>, <https://elibrary.ru/zhakon>
 7. Ovkhadov M.R., El'zhurkaeva M.Ya. (2024). Phraseological units as a marker of linguistic and cultural competence in the higher education system of the Russian federation. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management Review*, no. 12-1, pp. 67-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.25726/s7683-7930-5966-j>, <https://elibrary.ru/lwemba>
 8. Li S., Van D. (2022). Linguocultural specific features of Russian and Chinese phraseology (on the material of phraseological units containing zoonyms). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*, no. 3 (61), pp. 182-192. (In Russ.) <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-61-3-362>, <https://elibrary.ru/mjpbpt>
 9. Briggs J.G., Smith S.A. (2017). English medium instruction and idiomaticity in English as a lingua franca. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 5, no. 3, pp. 27-44. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20303>
 10. Li Z., Lontas J.I. (2023). English VP idiom learning and WeChat: Developing idiomatic competence among Chinese EFL learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 11 (2), pp. 95-117. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2023.121332>
 11. Hinkel E. (2017). Teaching idiomatic expressions and phrases: insights and techniques. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 5 (3), pp. 45-59. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20304>
 12. Paquot M. (2019). The phraseological dimension in interlanguage complexity research. *Second Language Research*, vol. 35, no. 1, pp. 121-145. <https://doi.org/10.1177/0267658317694221>
 13. Petrova S.M., Sleptsova A.I. (2020). Teaching Russian as a foreign language to Chinese students. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogy. Psychology. Philosophy*, no. 2 (18), pp. 19-24. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwfdpl>
 14. Arekeeva Yu.E. (2020). Chengyu in the system of Chinese phraseology and paremiology. *Evraziiskii gumanitarnyi zhurnal = Eurasian Humanitarian Journal*, no. 1, pp. 21-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zaycrp>
 15. Dorofeeva E.A. (2020). Comparative analysis of phraseological units in Russian and Chinese languages. *Materialy dokladov i soobshchenii 1 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh-vostokovedov «Vostochnyi kaleidoskop» = Proceedings of Reports and Presentations of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists of Oriental Studies*. Moscow, pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ivjndo>
 16. Sturikova M.V., Men F. (2017). Foreign students' linguocultural competence formation in the process of phraseological units study. *Sotsiokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk = Sociocultural Space of Russia and Abroad: Society, Education, Language*, no. 6, pp. 140-147. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zdgosd>
 17. Mekheimer M.A. (2025). EFL idiom instruction: Teacher practices and challenges. *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 2 (1), pp. 101416. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101416>
 18. Mambetova G.T., Shingareva M.Yu., Dmitryuk N.V., Stycheva O.A. (2023). Comparative analysis of phraseological units with somatism hand as a way of linguocultural competence formation (on the material of Russian, Kazakh, Tuvan and English languages). *Novye issledovaniya Tuvy = The New Research of Tuva*, no. 4, pp. 109-123. (In Russ.) <https://doi.org/10.25178/nit.2023.4.8>, <https://elibrary.ru/vyftv>
 19. Abolfazli Khonbi Z., Sadeghi K. (2017). Improving English language learners' idiomatic competence: Does mode of teaching play a role? *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 5 (3), pp. 61-79. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2017.20305>
 20. Liu D., Jiang P. (2019). The idiom principle and L2 idiom learning: Implications for second language teaching. *Journal of Asia TEFL*, vol. 16 (3), pp. 926-934. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.3.2.926>

21. Guest J. (2018). Teaching idioms in foreign language classrooms: A cognitive-linguistic approach. *Proceedings of the International Conference on Second Language Teaching*, pp. 55-62.
22. Soto-Jurado J., García-Ponce E.E. (2021). If you say that idioms should be learned, then why don't you teach them? A case study of in-service EFL teachers. *MEXTESOL Journal*, vol. 45 (4), pp. 1-11. <http://doi.org/10.61871/mj.v45n4-2>
23. Estaji M., Hashemi M. (2022). Phraseological competence in IELTS academic writing task 2: phraseological units and test-takers' perceptions and use. *Language Testing in Asia*, vol. 12 (1), art. 34. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00180-7>
24. Mehrpour S., Mansourzadeh N. (2017). English idioms and Iranian beginner learners: A focus on short stories and pictures. *The Reading Matrix*, vol. 17 (1), pp. 97-111.
25. Vongpumivitch V., Yu L.-T., Nguyen T.P. (2023). Distance education project of English idioms learning from watching YouTube. *Frontiers in Psychology*, no. 14, art. 1171735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171735>
26. Blinova O. (2021). Teaching idioms in English as a second language: An analysis of issues and solutions. *Proceedings of 15th International Technology, Education and Development Conference "INTED 2021"*. Valencia, pp. 324-328.
27. Atashpaneh N., Haseli Songhori M. (2020). Etymological vs. literal teaching of idiomatic expressions in an EFL context: No difference in retention of idioms' constituents. *International Journal of Research in English Education*, vol. 5 (3), pp. 1-14. <https://doi.org/10.29252/ijree.5.3.1>

Информация об авторах

Тарасова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2942-9586>
mitxt-rki@yandex.ru

Кун Цзаньян, научный сотрудник кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0000-1150-4827>
946015033@qq.com

Для контактов:

Кун Цзаньян
946015033@qq.com

Поступила в редакцию 15.05.2025
Получена после доработки 07.08.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Elena N. Tarasova, Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-2942-9586>
mitxt-rki@yandex.ru

Zanyang Kong, Research Scholar at Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0000-1150-4827>
946015033@qq.com

Corresponding author:

Zanyang Kong
946015033@qq.com

Received 15.05.2025
Revised 07.08.2025
Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 37.013+37.017.93
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-917-933>



Межпрограммная преемственность в системе духовно-нравственного воспитания: педагогическая логика возрастного развития

Максим Алексеевич Санников 

АНО ДПО «Институт развития образования им. К.Д. Ушинского»
426052, Российская Федерация, г. Ижевск, ул. Бalezинская, 80
rector@ushinsky-iro.ru

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена проблемой фрагментарности и отсутствия преемственности в программах духовно-нравственного воспитания, особенно в воскресных школах, что снижает их эффективность. Существует дефицит исследований, сочетающих теоретическое обоснование с практическим инструментарием и эмпирической проверкой.

Материалы и методы. Исследование проводилось в формате лонгитюда («до–после») в течение двух учебных лет. В нем участвовали 384 воспитанника воскресных школ Удмуртской Республики (6–16 лет), распределенные в экспериментальную и контрольную группы. Оценка эффективности четырех авторских программ проводилась по четырем критериям (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, поведенческий) с использованием валидизированного диагностического инструментария (тесты, наблюдение, экспертные оценки). Для анализа данных применялись методы математической статистики (критерий χ^2 , t -тест Стьюдента).

Результаты исследования. Выявлена статистически значимая положительная динамика по всем критериям в экспериментальной группе ($p < 0,01$) при отсутствии таковой в контрольной. Наиболее выраженный рост наблюдался в мотивационно-ценностной (до 48,9 %) и поведенческой (до 54,4 %) сферах у подростков 12–14 лет. Результаты подтверждают, что реализация модели межпрограммной преемственности обеспечивает поступательное развитие ценностного сознания и закрепление нравственно ориентированного поведения как личностной черты.

Выводы. Разработанная модель межпрограммной преемственности является эффективным механизмом обеспечения целостного духовно-нравственного развития. Практическая значимость работы заключается в возможности применения модели и диагностического инструментария для планирования воспитательной работы и подготовки педагогов. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией модели для светских образовательных контекстов и расширением географии выборки.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, воскресные школы, возрастное развитие, мотивационно-ценностная сфера, поведенческие изменения, авторские программы

Благодарности. Автор выражает благодарность коллективам воскресных школ за интерес к апробации авторских программ, а также анонимным рецензентам за важные замечания, высказанные в рамках допечатной подготовки рукописи.

Финансирование. Работа выполнена без внешних источников финансирования за счет средств автора исследования.

Вклад автора: М.А. Санников – разработка концепции исследования, сбор, анализ, обработка материала, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Санников М.А. Межпрограммная преемственность в системе духовно-нравственного воспитания: педагогическая логика возрастного развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 917-933. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-917-933>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-917-933>

Inter-program continuity in the system of spiritual and moral education: pedagogical logic of age development

Maksim A. Sannikov 

K.D. Ushinsky Institute for the Development of Education
80 Balezinskaya St., Izhevsk, 426052, Russian Federation
rector@ushinsky-iro.ru

Abstract

Importance of the study is due to the problem of fragmentation and lack of continuity in the programs of spiritual and moral education, especially in Sunday schools, which reduces their effectiveness. There is a shortage of studies combining theoretical justification with practical tools and empirical verification.

Materials and Methods. The study was conducted in the longitudinal format (“before–after”) over two academic years. It involved 384 students of Sunday schools of the Udmurt Republic (6–16 years old), distributed into experimental and control groups. The effectiveness of four original programs is assessed according to four criteria (cognitive, emotional-volitional, motivational-value, behavioral) using validated diagnostic tools (tests, observation, expert assessments). To analyze the data, the methods of mathematical statistics are used (χ^2 criterion, Student’s t-test).

Results and Discussion. Statistically significant positive dynamics are revealed for all criteria in the experimental group ($p < 0.01$), while there is none in the control group. The most pronounced growth is observed in the motivational-value (up to 48.9 %) and behavioral (up to 54.4 %) spheres in adolescents aged 12–14. The results confirm that the implementation of the inter-program continuity model ensures the progressive development of value consciousness and the consolidation of morally oriented behavior as a personal trait.

Conclusion. The developed inter-program continuity model is an effective mechanism for ensuring holistic spiritual and moral development. The practical significance of the work lies in the possibility of using the model and diagnostic tools for planning educational work and training teachers. Prospects for further research are associated with adapting the model to secular educational contexts and expanding the geography of the sample.

Keywords: spiritual and moral education, Sunday schools, age development, motivational and value sphere, behavioral changes, author’s programs

Acknowledgments. The author expresses gratitude to the Sunday school staff for their interest in testing the original programs, as well as to the anonymous reviewers for important comments made during the prepress preparation of the manuscript.

Funding. The work is carried out without external sources of funding at the expense of the author of the study.

Author's Contribution: M.A. Sannikov – research concept, collecting, analysing, processing the material, writing – original draft preparation.

Conflict of Interests. The author declares that there is no conflict of interests.

For citation: Sannikov, M.A. (2025). Inter-program continuity in the system of spiritual and moral education: pedagogical logic of age development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 917-933. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-917-933>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Актуальность проблемы обеспечения межпрограммной преемственности в духовно-нравственном воспитании обусловлена сохраняющимися на практике разрывами между программами разных ступеней, что приводит к фрагментарности и снижению эффективности воспитательного процесса. В.И. Слободчиков и А.А. Остапенко [1] критикуют подобную «лоскутность», предлагая целостные модели, однако их проектирование требует разработки конкретного инструментария оценки.

Особую значимость эта проблема имеет в сфере дополнительного религиозного образования (воскресные школы), где, несмотря на отдельные эффективные практики, например, опыт программ летнего лагеря, по С.И. Абрамову [2], остро стоит вопрос о системной преемственности и интеграции программ в единую воспитательную траекторию. Практический поиск путей ее обеспечения демонстрируется, например, опытом ресурсных центров, выстраивающих единое пространство между учреждениями Н.А. Попова [3], однако, вопрос диагностики эффективности самой преемственности часто остается за рамками анализа.

Существенным препятствием является дефицит исследований, сочетающих теоретическое обоснование с практическим инструментарием. Ряд работ N.B. Zhiyenbayeva et al. [4], Т.М. Назаренко-Матвеева и др. [5], Л.Н. Коковина и Л.А. Марченко [6], А.Г. Са-

пожникова [7] либо ограничиваются теоретическими моделями без валидированного диагностического инструментария либо не предоставляют достоверных эмпирических данных, подтверждающих их эффективность. Как показывает масштабный анализ С.Ю. Дивногорцевой [8], проблема носит системный характер, коренясь в терминологической неопределенности и практической беспомощности педагогов-наставников.

Теоретическое различие Е. Petrova-Gjorgjevoy [9] между передачей знаний и формированием убеждений подтверждает необходимость комплексного подхода, направленного на все компоненты личности. Такой подход, эмпирически верифицирующий переход от декларации ценностей к их реальному усвоению, представлен, например, в модели В.П. Бездухова и И.А. Носкова [10].

Таким образом, сохраняется дефицит исследований, в которых логика преемственности не только декларируется, но и подтверждается результатами комплексной эмпирической проверки. Настоящее исследование направлено на заполнение этого пробела. В нем рассматриваются четыре взаимосвязанные авторские программы (6–16 лет), построенные на единой педагогической модели и реализованные в воскресных школах Удмуртской Республики.

Цель исследования – выявить и описать педагогическую логику межпрограммной преемственности на примере авторских программ и эмпирически подтвердить их эффективность по когнитивному, эмоционально-

волевому, мотивационно-ценностному и поведенческому критериям в сравнении с контрольной группой.

Гипотеза: целенаправленная реализация межпрограммной преемственности обеспечивает положительную динамику развития личности, выявляемую валидизированными методами.

Задачи исследования включают выявление специфики преемственности, описание возрастной динамики, адаптацию диагностического инструментария, сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп, определение педагогических условий и обоснование модели преемственности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эмпирическая часть исследования была проведена на базе 12 городских и сельских воскресных школ Удмуртской Республики в течение 2023/25 учебных годов и включала 384 воспитанника в возрасте от 6 до 16 лет ($M = 11,2$; $SD = 2,9$), из которых 62 % составили девочки и 38 % – мальчики. Сравнение городских и сельских выборок показало сходную положительную динамику по всем критериям. При этом у воспитанников сельских воскресных школ несколько более выражен рост по поведенческому критерию (+24,3 % против +19,7 % в городских школах), что может объясняться большей вовлеченностью подростков в совместные социально значимые формы деятельности на приходском уровне.

Участники распределялись по четырем возрастным группам, соответствующим авторским программам духовно-нравственного воспитания: 5–7 лет ($n = 82$; $M = 6,5$; $SD = 0,7$), 8–10 лет ($n = 104$; $M = 9,1$; $SD = 0,6$), 11–13 лет ($n = 118$; $M = 12,0$; $SD = 0,8$) и 14–16 лет ($n = 80$; $M = 15,0$; $SD = 0,8$). Для сопоставления результатов была сформирована контрольная группа, включающая 348 воспитанников воскресных школ, не занимающихся по авторским программам в возрасте от 9 до 14 лет ($M = 11,6$; $SD = 1,7$), из которых 59 %

были девочками и 41 % – мальчиками. В исследовании также приняли участие взрослые респонденты: 13 педагогов воскресных школ ($M = 41,2$; $SD = 7,1$; возрастной диапазон 28–54 года) и 22 родителя воспитанников ($M = 39,0$; $SD = 5,0$; возрастной диапазон 30–48 лет), а также 15 педагогов воскресных школ ($M = 42,5$; $SD = 6,8$; возрастной диапазон 29–53 года) и 32 родителя воспитанников, не занимающихся по авторским программам ($M = 38,7$; $SD = 4,9$; возрастной диапазон 29–46 лет).

Критериями включения в выборку являлись: регулярное участие ребенка в дополнительной образовательной программе на протяжении всего учебного года, отсутствие выраженных когнитивных нарушений, наличие письменного согласия родителей (законных представителей), а также готовность семьи к участию в диагностических процедурах. Критериями исключения служили: нерегулярное посещение занятий, отказ родителей или ребенка от участия в исследовании, а также прерывание дополнительной образовательной программы в течение учебного года.

Экспериментальная проверка осуществлялась на материале четырех взаимосвязанных авторских программ, реализованных в системе дополнительного образования в воскресных школах.

1. *«Первые шаги в мире православия: вера, творчество, общение»* (5–7 лет), была ориентирована на формирование первичных представлений о христианских ценностях через образное восприятие, игровые формы и эмоционально окрашенные ситуации.

2. *«Священная история и православная культура: познание через деятельность»* (8–10 лет), предполагала углубление знаний, включение в жизнь прихода и участие в проектной деятельности.

3. *«Церковь и человек: богослужение, вера, жизнь»* (11–13 лет), была направлена на развитие личной ответственности, способности к нравственному выбору и деятельности на служению.

4. *«Православный мир и современность: богословие, миссия, служение»* (14–16

лет), обеспечивала интеграцию богословских знаний с личной позицией и формировала готовность к социальному и миссионерскому служению.

Оценка эффективности указанных программ осуществлялась по четырем критериям: когнитивному, эмоционально-волевому, мотивационно-ценностному и поведенческому, при выделении трех уровней сформированности – начального, базового и продвинутого.

Для измерения когнитивного критерия применялись тест «Нравственные понятия» Л.С. Колмогоровой [11] и методика «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова [12]; эмоционально-волевой критерий оценивался с использованием цветового теста М. Люшера [13] адаптированного для анализа волевых качеств в нравственных ситуациях и методики определения уровня эмпатии И.М. Юсупова [14]; мотивационно-ценностный критерий изучался посредством методики «Мотивация учения» Н.Г. Лускановой [15] и методики «Нравственная мотивация» С.Ф. Сироткиной [16]; поведенческий критерий оценивался с помощью стандартизированного наблюдения за участием воспитанников в делах прихода и социальных проектах, независимых экспертных оценок по В.И. Андрееву [17], а также теста «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой [18] в авторской адаптации для младших школьников.

Исследование проводилось в формате лонгитюдного сравнения «до–после» в течение двух учебных лет, что позволило оценить динамику изменений по ключевым критериям. В обеих группах – экспериментальной и контрольной – применялись идентичные диагностические методики, прошедшие проверку на надежность: коэффициенты α Кронбаха составили от 0,72 до 0,84. Для адаптированных инструментов была проведена экспертная оценка, подтвердившая их содержательную валидность.

Количественные данные анализировались с использованием описательной статистики, критерия χ^2 , коэффициента V Крамера

и t -теста Стьюдента. Качественные данные (наблюдения, интервью с педагогами и родителями) обрабатывались методом тематического анализа.

Сравнение проводилось как по общей выборке, так и по возрастным подгруппам, что позволило выявить специфику динамики на разных этапах развития. Дополнительный анализ не выявил значимых гендерных различий ($p > 0,05$) по когнитивному, эмоционально-волевому и мотивационно-ценностному критериям, что согласуется с современными представлениями о сглаживании гендерной специфики в подростковой социализации и подтверждает универсальный характер выявленной положительной динамики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Содержательный анализ выявленной положительной динамики позволяет эксплицировать педагогическую логику межпрограммной преемственности (табл. 1), которая находит конкретное выражение в едином тематическом планировании и поэтапном усложнении содержания сквозных воспитательных линий на всех возрастных ступенях.

Как иллюстрирует табл. 1, каждая сквозная тематическая линия получает последовательное развитие в четырех авторских программах, обеспечивая постепенное углубление и усложнение деятельности воспитанников – от эмоционального восприятия и простых действий к осознанному участию, личной ответственности и, наконец, к самостоятельной организационно-творческой и миссионерской деятельности.

Реализация данной модели показала свою эффективность, что подтверждается положительной динамикой по всем диагностируемым критериям (табл. 2).

На первом этапе анализа был рассмотрен *когнитивный критерий*, отражающий уровень усвоения нравственных понятий и осознанности системы жизненных смыслов. Результаты до- и посттестирования показали статистически значимый рост доли воспитанников экспериментальной группы,

Таблица 1

Содержательно-деятельностная модель межпрограммной преемственности
авторских программ духовно-нравственного воспитания

Table 1

Content-activity model of inter-program continuity
of author's programs of spiritual and moral education

Тематическая линия	Возрастная направленность авторской программы			
	5–7 лет	8–10 лет	11–13 лет	14–17 лет
Семья и отношения	Эмоциональная привязанность, простые формы заботы	Понимание семьи как «малой церкви», решение простых конфликтов	Поддержка семьи через совместные проекты	Наставничество младших, защита семейных ценностей
Литургическая жизнь	Эмоциональное восприятие богослужения, знание молитв	Понимание структуры службы, инсценировки	Осознанное участие и помощь в подготовке служб	Организационная роль, содействие клиросу и приходу
Милосердие и служение	Элементарные добрые дела	Участие в приходских акциях	Регулярная волонтерская деятельность	Самостоятельная организация социальных проектов
Творчество и медиа	Поделки, участие в праздниках	Коллективные творческие проекты	Проекты для прихода	Медийные инициативы, миссионерские кампании
Знание вероучения	Библейские сюжеты в образах	Систематизация знаний	Осмысление традиции	Богословское осмысление в контексте современности

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

достигших продвинутого уровня, при соответствующем сокращении доли начального. Так, в возрастной подгруппе 9–11 лет доля участников с продвинутым уровнем по тесту Л.С. Колмогоровой (рис. 1) возросла с 21,3 до 44,9 %, тогда как в контрольной группе изменение было статистически незначимым (с 22,1 до 24,6 %). Аналогичные тенденции выявлены в подгруппе 12–14 лет: увеличение доли продвинутого уровня в экспериментальной группе с 24,8 до 51,9 % при снижении доли начального уровня с 37,6 до 18,0 %. В контрольной группе изменения находились в пределах статистической погрешности.

По методике В.Ю. Котлякова, у младших подростков (9–11 лет) прирост по продвинутому уровню составил 19,2 %, а у старших (12–14 лет) – 23,1 %, что свидетельствует о значительном расширении и осмыслении системы жизненных смыслов (рис. 2). Проверка значимости различий с использовани-

ем критерия χ^2 продемонстрировала, что в экспериментальной группе по обоим инструментам достигнутые изменения статистически значимы на уровне $p < 0,01$, в то время как в контрольной группе значимых сдвигов не выявлено.

Совокупность данных позволяет заключить, что реализация авторских программ способствует существенному повышению когнитивного уровня духовно-нравственного развития воспитанников. Наибольший эффект фиксируется в переходный период от младшего к среднему подростковому возрасту (9–14 лет), когда идет интенсивное усвоение ценностных представлений и формирование устойчивых смысловых структур.

Эффективность межпрограммной преемственности по когнитивному критерию проявилась не только в статистически значимых изменениях, но и в содержательно-практической логике реализуемых программ.

Таблица 2

Динамика результатов экспериментальной группы
по ключевым критериям духовно-нравственного развития

Table 2

Dynamics of the experimental group's results according
to the key criteria of spiritual and moral development

Критерий	Данные (пример)	Интерпретация	Вывод
Когнитивный	Рост доли продвинутого уровня с 21,3 до 44,9 % (9–11 лет)	Усвоение нравственных понятий сопровождается осмыслением личных жизненных смыслов	Программы обеспечивают поступательное развитие ценностного сознания
Эмоционально-волевой	Увеличение высокого уровня волевой устойчивости с 20,3 до 46,6 % (12–14 лет)	Подростки приобретают эмоциональную устойчивость и способность к нравственно мотивированному поведению	Системное участие формирует готовность к морально обоснованным действиям
Мотивационно-ценностный	Рост высокой учебной мотивации с 26,5 до 47,8 % (9–11 лет)	Усиление внутренней мотивации и ориентации на ценности	Программы способствуют закреплению устойчивой иерархии ценностей
Поведенческий	Доля высокого уровня участия в социальных проектах выросла с 23,3 до 49,6 % (12–14 лет)	Поведение подростков становится нравственно ориентированным и социально значимым	Межпрограммная преемственность закрепляет ценностное поведение как личностную черту

Источник: составлено автором.

Source: compiled by the author.

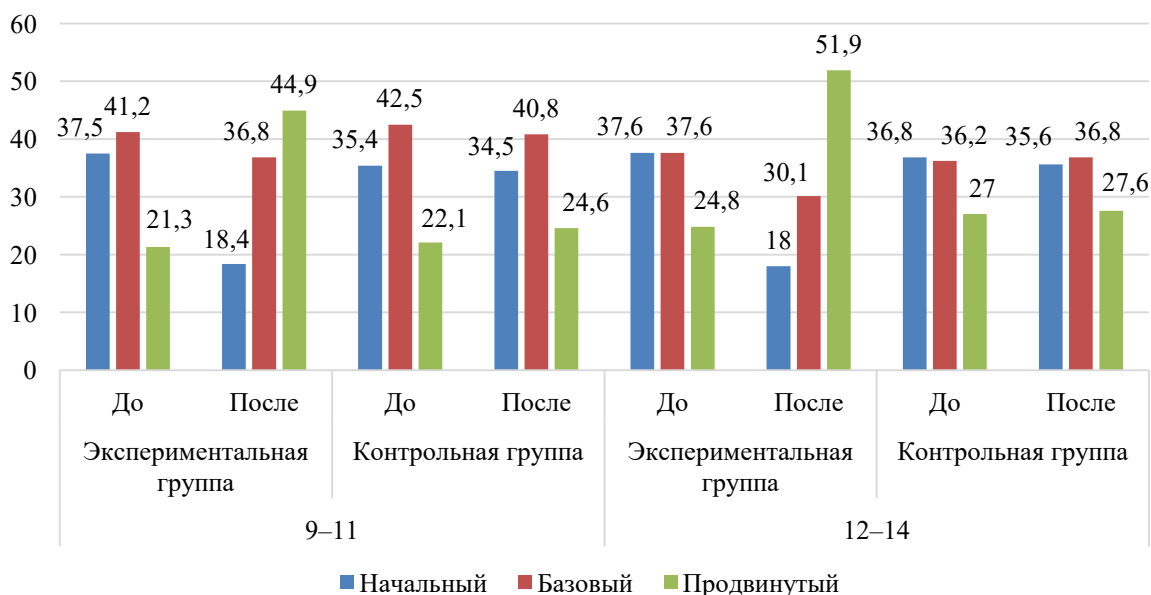


Рис. 1. Результаты по методике Л.С. Колмогоровой «Нравственные понятия», в %

Fig. 1. Results according to L.S. Kolmogorova's method "Moral concepts", in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

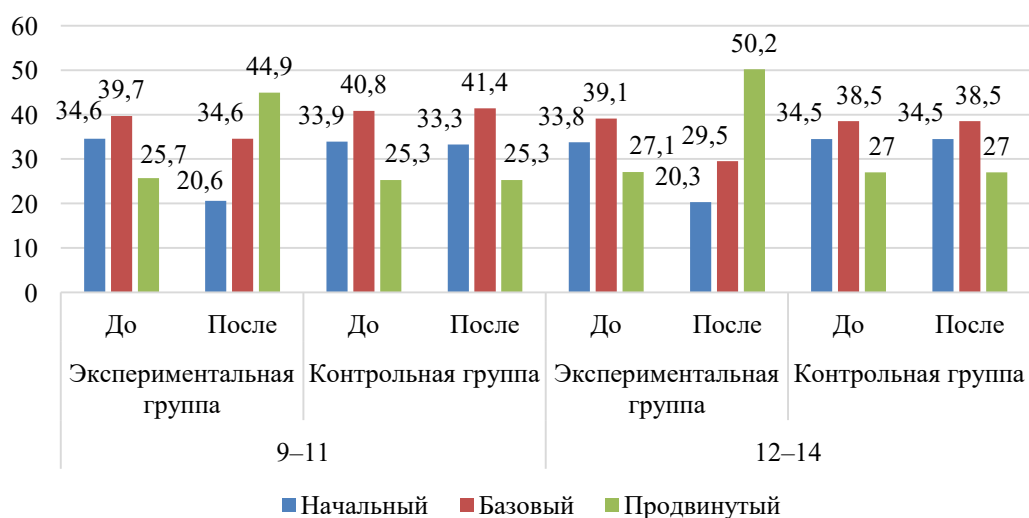


Рис. 2. Результаты по методике В.Ю. Котлякова «Система жизненных смыслов», в %
Fig. 2. Results according to V.Yu. Kotlyakov's method "System of life meanings", in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

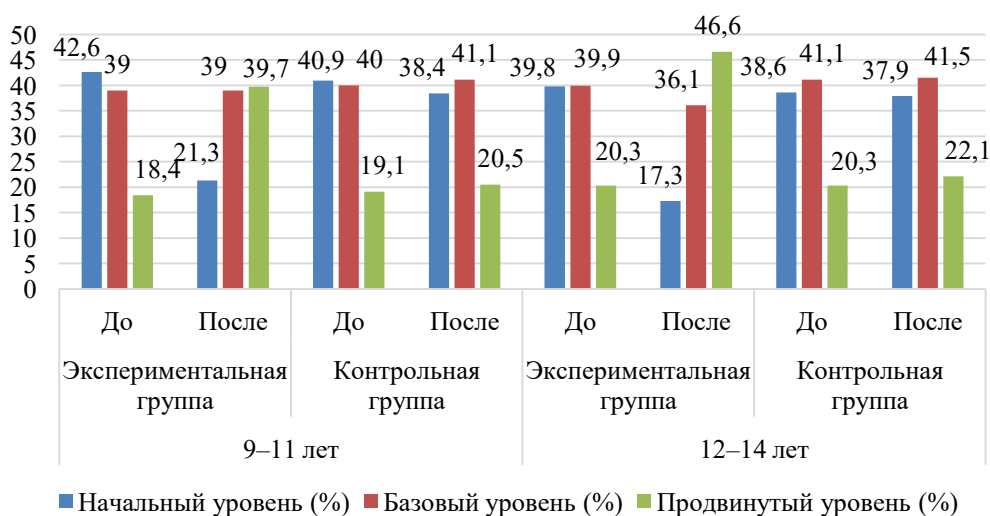


Рис. 3. Динамика волевой устойчивости воспитанников по тесту М. Люшера, в %

Fig. 3. Dynamics of the pupils' volitional stability according to M. Luscher's test, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

Для наглядности можно выделить две «сквозные линии» развития, отражающие рост когнитивных показателей.

1. Линия «Литургическая грамотность и участие»: от первичного узнавания символов и частей храма (5–7 лет) к осмыслению богослужения и «языка» праздников (8–10 лет), далее – к ответственному участию и усиленному служению (11–13 лет), и, наконец, к рефлексии личного религиозного опыта и церковной миссии (14–16 лет).

2. Линия «Личностная рефлексия и смысл»: от эмоционально окрашенных рассказов и образов в младшем школьном возрасте к ведению дневников впечатлений и обсуждению нравственных дилемм в средней возрастной группе, к осознанному выбору и ответственности в реальных социальных ролях и к выработке собственной ценностной позиции и жизненных целей в старшей возрастной группе.

Таким образом, когнитивный критерий отражает поступательное движение от ситуативного узнавания духовно-нравственных понятий к их осмыслению в системе личных смыслов, что делает программы эффективным инструментом формирования устойчивого ценностного сознания подростков.

Полученные данные диагностики эмоционально-волевого критерия продемонстрировали выраженную положительную динамику у воспитанников, участвовавших в авторских программах, и отсутствие статистически значимых изменений у сверстников из контрольной группы. В подгруппе 9–11 лет по цветовой методике Люшера (рис. 3) доля участников с продвинутым уровнем волевой устойчивости возросла с 18,4 до 39,7 %, тогда как доля начального уровня снизилась с 42,6 до 21,3 %.

В контрольной группе изменения были незначительными: рост продвинутого уровня

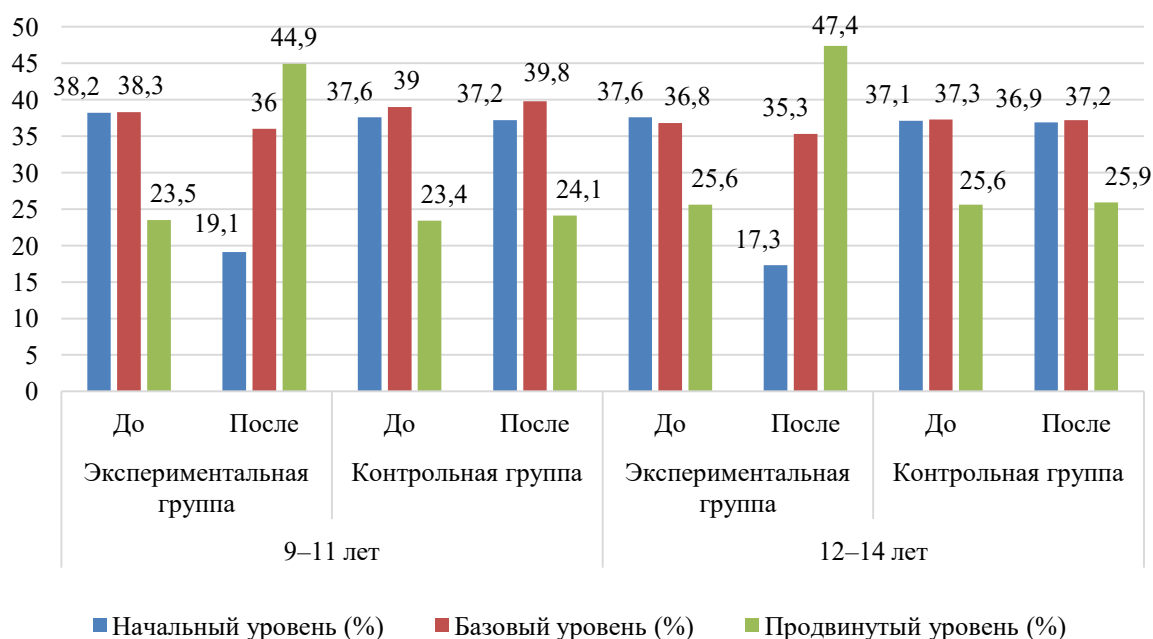


Рис. 4. Динамика уровня эмпатии воспитанников по методике И.М. Юсупова, в %

Fig. 4. Dynamics of empathy level of students using I.M. Yusupov's method, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

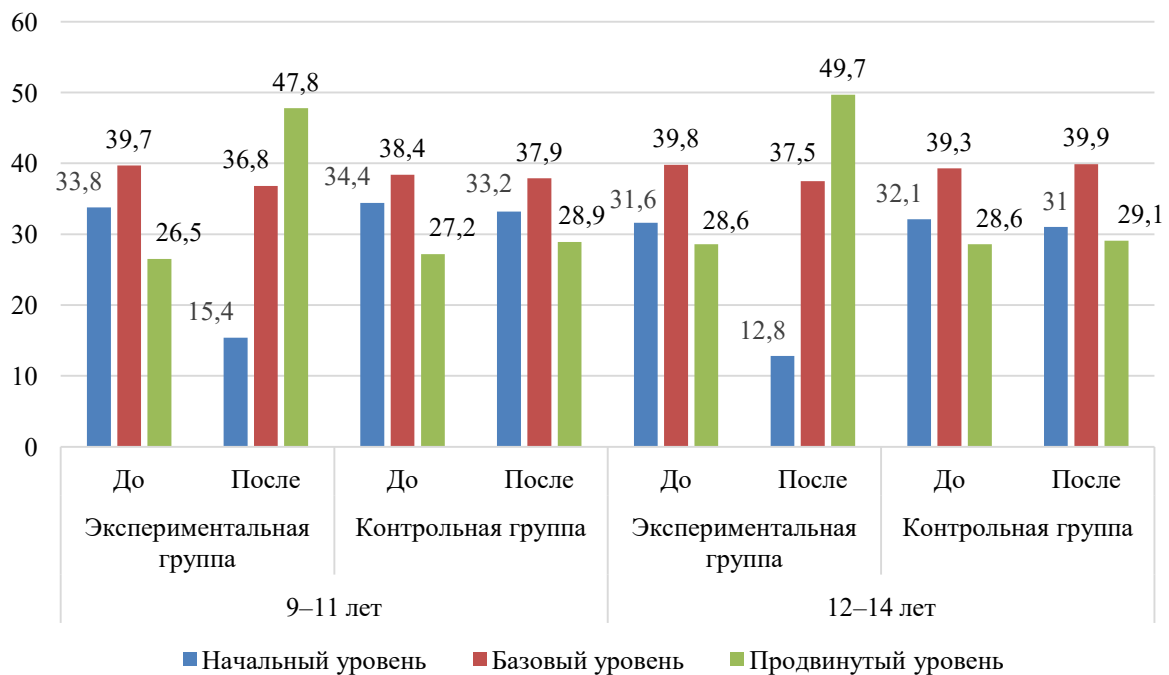


Рис. 5. Динамика учебной мотивации воспитанников воскресных школ по методике Н.Г. Лускановой, в %

Fig. 5. Dynamics of academic motivation of Sunday school students using N.G. Luskanova's method, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

с 19,1 до 20,5 % и снижение начального уровня с 40,9 до 38,4 %. В возрастной подгруппе 12–14 лет у участников экспериментальной группы доля продвинутого уровня увеличилась с 20,3 до 46,6 %, а начального – снизилась с 39,8 до 17,3 %. У контрольной группы прирост составил менее 2 %, что не имеет статистической значимости. По методике И.М. Юсупова (рис. 4), измеряющей эмпатические качества, в подгруппе 9–11 лет доля воспитанников с продвинутым уровнем увеличилась с 23,5 до 44,9 %, а начальный уменьшился с 38,2 до 19,1 %.

В контрольной группе соответствующие изменения находились в пределах 1–2 %. У подростков 12–14 лет рост продвинутого уровня эмпатии составил 21,8 %, снижение начального – 20,3 %, при этом в контрольной группе статистически значимых изменений также не зафиксировано. Проверка гипотез о

различиях с помощью критерия χ^2 показала значимые изменения в экспериментальной группе ($p < 0,01$) по всем показателям обоих тестов и отсутствие значимых сдвигов в контрольной. Таким образом, участие в авторских программах духовно-нравственного воспитания существенно повышает уровень эмоциональной устойчивости и эмпатии, что отражает успешное развитие эмоционально-волевой сферы и формирование готовности к нравственному обоснованному поведению в социально и духовно значимых ситуациях, особенно в период среднего и старшего подросткового возраста, когда происходит интеграция эмоционального опыта и волевых качеств в целостную личностную структуру.

Результаты диагностики *мотивационно-ценностного критерия* показали, что у воспитанников, участвовавших в программах, наблюдается устойчивая положительная ди-

намика по всем показателям критерия, тогда как в контрольной группе изменения носят случайный и статистически незначимый характер.

По методике Н.Г. Лускановой (рис. 5) в подгруппе 9–11 лет доля участников с продвинутым уровнем учебной мотивации увеличилась с 26,5 до 47,8 %, при снижении начального с 33,8 до 15,4 %.

В контрольной группе доля воспитанников с продвинутым уровнем выросла лишь с 27,2 до 28,9 %, а начальный снизился с 34,4 до 33,2 %. В подгруппе 12–14 лет у экспериментальной группы рост продвинутого уровня составил 21,1 %, а снижение начального – 18,8 %. В контрольной группе колебания не превышали 2–3 %.

Методика С.Ф. Сироткиной (рис. 6) зафиксировала у младших подростков (9–11 лет) рост доли воспитанников с выраженной духовно-нравственной мотивацией с 24,3 до 46,3 %, при одновременном снижении доли с начальным уровнем с 36,0 до 18,4 %.

В контрольной группе изменения составили не более 1,5 %. У подростков 12–14 лет прирост продвинутого уровня составил 22,6 %, а снижение начального – 20,3 %, при отсутствии статистически значимых изменений в контрольной группе.

Критерий χ^2 подтвердил статистически значимую динамику в экспериментальной группе ($p < 0,01$), в то время как в контрольной группе изменения остались в пределах случайных колебаний. Это свидетельствует, что авторские программы способствуют усилению внутренней мотивации и формированию устойчивых нравственных ориентаций, особенно в критическом возрасте 12–14 лет. Например, по мотивационно-ценностному критерию в этой группе наблюдался рост с 26,3 до 48,9 %.

Данные контрастируют с исследованием А.А. Волкова с соавт. [19], выявившим у старших подростков г. Ставрополь доминирование гедонистических (60 %) и конформистских ценностей. В то же время форми-

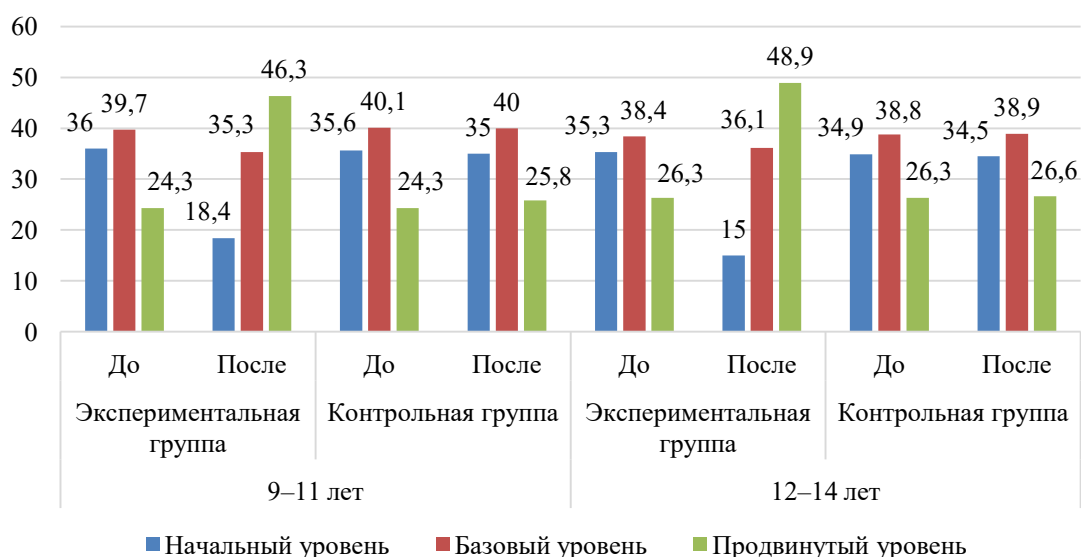


Рис. 6. Динамика нравственной мотивации воспитанников воскресных школ по методике С.Ф. Сироткиной, в %

Fig. 6. Dynamics of moral motivation of Sunday school students using S.F. Sirotkina's method, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

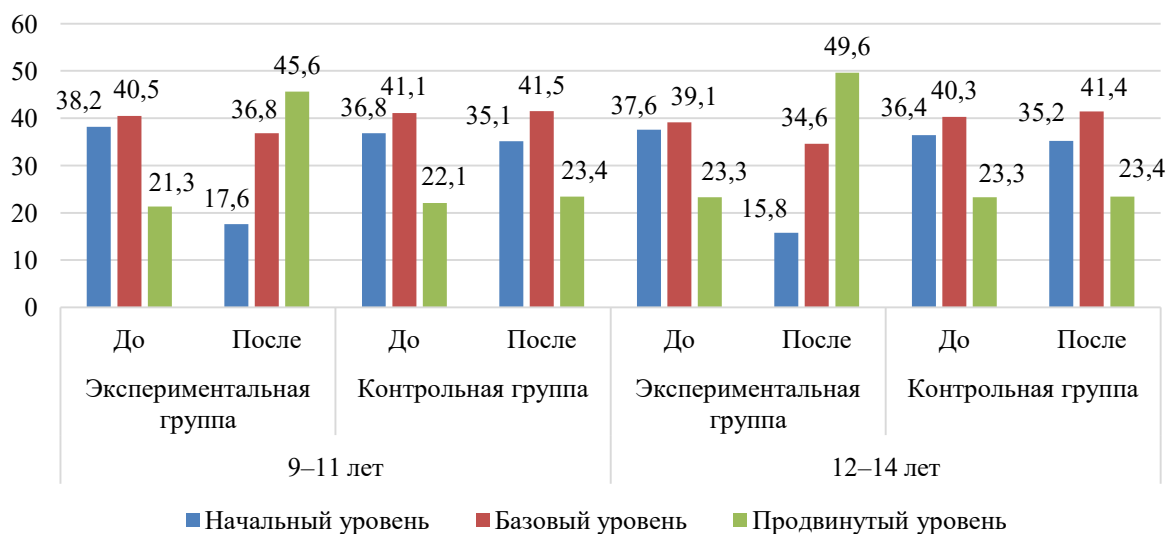


Рис. 7. Динамика общественно полезной активности воспитанников воскресных школ по результатам наблюдения, в %

Fig. 7. Dynamics of socially useful activity of Sunday school students based on observation results, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

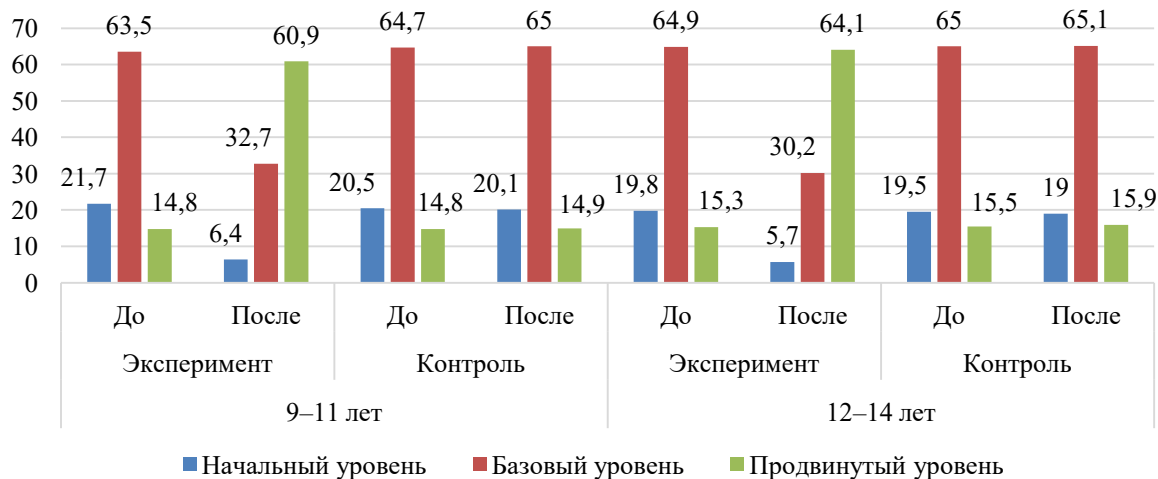


Рис. 8. Экспертные оценки нравственного поведения воспитанников воскресных школ по методике В.И. Андреева, в %

Fig. 8. Expert assessments of moral behavior of Sunday school students using V.I. Andreev's method, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

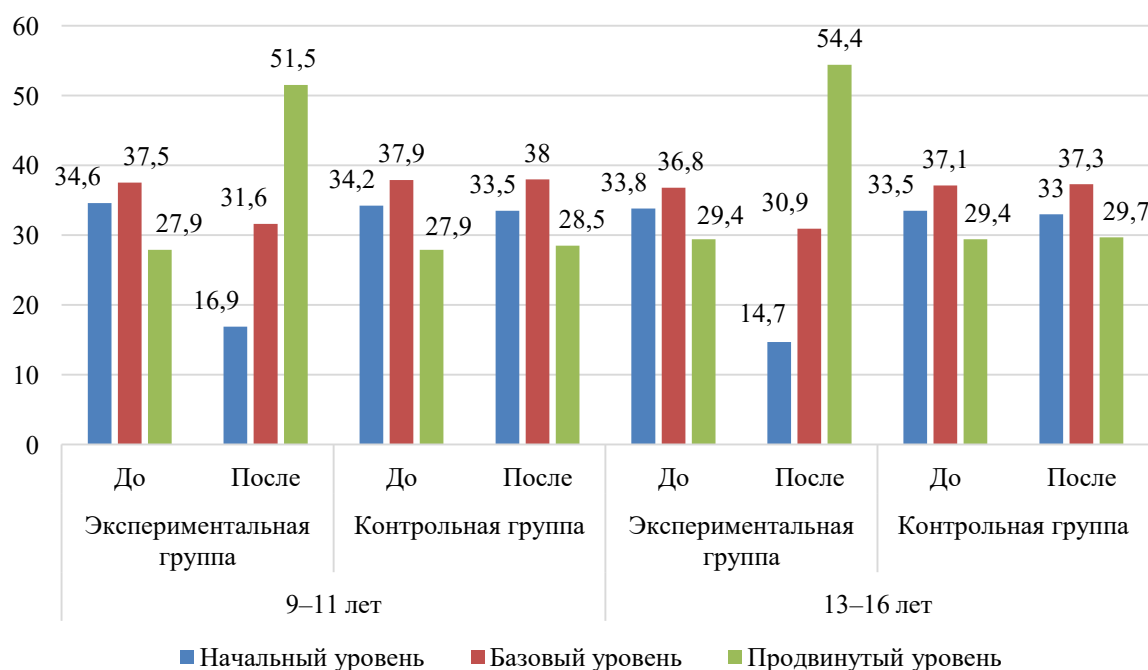


Рис. 9. Динамика нравственной воспитанности воспитанников воскресных школ по тесту Н.Е. Щурковой, в %

Fig. 9. Dynamics of moral education of Sunday school pupils according to N.E. Shchurkova's test, in %

Источник: рассчитано и составлено автором.

Source: calculated and compiled by the author.

рование у воспитанников ценностей служения и ответственности согласуется с выводами В.Р. Tan et al. [20] и I. Croitoru et al. [21] о ключевой роли ответственности для социальной гармонии, что подтверждает универсальную значимость полученных результатов.

Результаты анализа диагностики *поведенческого критерия* показал, что в подгруппе 9–11 лет по результатам стандартизированного наблюдения (рис. 7) доля воспитанников с продвинутым уровнем активности и ответственности в общественно полезной деятельности увеличилась с 21,3 до 45,6 %, при снижении начального уровня с 38,2 до 17,6 %.

В контрольной группе изменения оказались минимальными: рост продвинутого уровня с 22,1 до 23,4 %, снижение начального уровня – с 36,8 до 35,1 %. У подростков 12–14 лет в экспериментальной группе продвинутый уровень вырос с 23,3 до 49,6 %, а начальный

снизился с 37,6 до 15,8 %. В контрольной группе динамика не превысила 2 %.

Экспертные оценки по методике В.И. Андреева (рис. 8) подтвердили сходную картину: у младших подростков экспериментальной группы средний балл возрос с 3,12 ($SD = 0,84$) до 4,21 ($SD = 0,67$), у старших – с 3,24 ($SD = 0,79$) до 4,34 ($SD = 0,61$), что статистически значимо на уровне $p < 0,01$. В контрольной группе средние значения остались стабильными в пределах статистической погрешности.

По результатам теста Н.Е. Щурковой (рис. 9) у участников 9–11 лет, обучавшихся по программам, доля ответов, свидетельствующих о сформированной ориентации на «другого человека» и высокой нравственной воспитанности, увеличилась с 27,9 до 51,5 %, при снижении показателей, указывающих на эгоистическую или безнравственную ориен-

тацию, – с 34,6 до 16,9 %. У подростков 13–16 лет продвинутый уровень вырос с 29,4 до 54,4 %, а доля начального – снизился с 33,8 до 14,7 %. В контрольной группе ни в младшей, ни в старшей возрастной подгруппе статистически значимых изменений выявлено не было.

Критерий χ^2 подтвердил статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе ($p < 0,01$) и отсутствие таковой в контрольной. Это свидетельствует, что системное включение воспитанников в социально значимую деятельность в рамках авторских программ способствует закреплению нравственно ориентированного поведения как устойчивой личностной черты, особенно у подростков 12–14 лет.

Сравнительный анализ подтверждает возрастную специфику эффекта. Так, количественные показатели роста по мотивационно-ценностному (до 48,9 %) и поведенческому (до 54,4 %) критериям в данной группе значительно превышают результаты, полученные М.С. Мантровой [22] для младших школьников (рост с 20 до 30 %). Это доказывает, что эффективность духовно-нравственного воспитания критически возрастает в старшем подростковом возрасте в период активного становления ценностной иерархии личности и демонстрирует преимущество комплексного преемственного подхода над точечными программами.

ВЫВОДЫ

Эмпирические данные подтвердили гипотезу: модель межпрограммной преемственности обеспечивает положительную динамику личностного развития воспитанников воскресных школ. В экспериментальной группе зафиксировано статистически значимое улучшение по всем критериям, особенно в мотивационно-ценностной (до 48,9 %) и поведенческой (до 54,4 %) сферах в старшем подростковом возрасте.

Научная новизна исследования включает: 1) разработку целостной модели, инте-

рирующей четыре программы (5–16 лет) по содержательным, технологическим и диагностическим линиям; 2) первую комплексную оценку эффективности таких программ с валидированным инструментарием; 3) адаптацию методов оценки поведенческих изменений для религиозного образования.

Практическая значимость заключается в возможности использования модели и инструментария для планирования воспитательной работы, создания модулей программ и подготовки педагогов. Как показало исследование J. Gleeson и J. O’Flaherty [23], системная поддержка учителя критически важна, что подтвердилось в нашем эксперименте: прогресс обусловлен и обучением педагогов логике преемственности.

Ограничения связаны с региональным характером выборки (воскресные школы Удмуртии) и религиозным компонентом, что сужает возможности экстраполяции результатов. Для проверки устойчивости изменений необходимы дальнейшие лонгитюдные исследования.

Перспективы видятся в расширении географии, адаптации модели для светских учреждений и уточнении диагностики для старших подростков. Настоящее исследование развивает выводы М.С. Мантровой [22] и П.Е. Шелудякова [24] о, эффективности целевых программ и предлагает практическое воплощение теоретического конструкта преемственности Л.М. Перминовой [25].

Таким образом, модель представляет системный ответ на вызовы, идентифицированные Н.Ю. Складовой и Е.В. Бродовской [26] как ценностный разрыв у педагогов и ценностный вакуум, ведущий к кризису идентичности [27]. Она доказывает возможность формирования целостной иерархии ценностей, связывающей личностное развитие со служением общине, и решает проблему разрозненности практик через их интеграцию в единую преемственную систему, что подтверждает высокий потенциал внеурочных форм работы, отмеченный С.И. Абрамовым [2].

Список источников

1. Слободчиков В.И., Остапенко А.А. Воспитание человеческого в человеке... Механический конструктор или органическая система? // Народное образование. 2021. № 6 (1489). С. 26-39. <https://elibrary.ru/cjeugd>
2. Абрамов С.И. Духовно-нравственное воспитание личности в условиях летнего детского лагеря: из опыта педагогической деятельности студентов кафедры педагогики ПСТГУ // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2022. № 66. С. 56-66. <https://doi.org/10.15382/sturIV202266.56-66>, <https://elibrary.ru/usjutk>
3. Попова Н.А. Школа – центр преемственности по духовно-нравственному воспитанию дошкольной и начальной ступени образования на основе православной культуры // Межрегиональные Пименовские чтения. 2020. № 17. С. 365-369. <https://elibrary.ru/oqbgm>
4. Zhiyenbayeva N.B., Abdrakhmanova R.B., Abdrakhmanov A.E. et al. Experimental study of students' spiritual-moral development. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 131. P. 465-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.149>
5. Назаренко-Матвеева Т.М., Нечаев М.П., Орешкина А.К. Матрица ценностей как инструмент управления духовно-нравственным развитием и воспитанием обучающихся // Вестник РМАТ. 2023. № 4. С. 55-64. <https://elibrary.ru/jsedek>
6. Коковина Л.Н., Марченко Л.А. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в православной воскресной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 185-188. <https://elibrary.ru/zdzyoo>
7. Сапожникова А.Г. Основы построения модели духовно-нравственного воспитания младших школьников в Забайкальской православной гимназии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1111-1120. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-1111-1120>, <https://elibrary.ru/dootun>
8. Дивногогорцева С.Ю. Ценности как ядро духовно-нравственного воспитания личности: от исследований в педагогике до нормативной документации и практики реализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2024. № 74. С. 52-64. <https://doi.org/10.15382/sturIV202474.52-64>, <https://elibrary.ru/odrcsc>
9. Petrova-Gjorgjeva E. Democratic society and moral education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2. № 2. P. 5635-5640. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.919>
10. Бездухов В.П., Носков И.А. О смысле и цели воспитания // Мир образования – образование в мире. 2021. № 4 (84). С. 62-72. https://doi.org/10.51944/2073-8536_2021_4_62, <https://elibrary.ru/epprhk>
11. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. Москва, 2002. 360 с.
12. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1 (54). С. 148-153. <https://elibrary.ru/qbfavv>
13. Люшер М. Цветовой тест Люшера. Москва: Эксмо, 2004. 190 с. <https://elibrary.ru/qxjojn>
14. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург, 2011. 784 с. <https://elibrary.ru/uymwzb>
15. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями обучения. Москва: Фолиум, 1993. 64 с.
16. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А.А. Карелина. Москва, 2007. Т. 1. 311 с.
17. Андреев В.И. Педагогика. Казань, 2012. 608 с.
18. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Москва, 2002. 224 с.
19. Волков А.А., Маслова Т.Ф., Джегутанова Н.И. Факторы формирования духовно-нравственных ценностей старших подростков // Гуманизация образования. 2024. № 2. С. 91-104. <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2024-2-91-104>, <https://elibrary.ru/lewkis>
20. Tan B.P., Naidu N.B.M., Osman Z.J. Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia // The Journal of Social Studies Research. 2018. Vol. 42. № 2. P. 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
21. Croitoru I., Munteanu H. The moral-religious education – a support of self-conscience training // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 2155-2163. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.536>
22. Мантрова М.С. К вопросу духовно-нравственного воспитания младших школьников // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 51-54. <https://doi.org/10.26140/knz4-2020-0903-0012>, <https://elibrary.ru/vpsxzg>

23. Gleeson J., O'Flaherty J. The teacher as moral educator: Comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55. P. 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.002>
24. Шелудяков П.Е. Сущность и проблемы духовно-нравственного воспитания в практике работы православного педагога // *Вестник Пензенской духовной семинарии*. 2024. № 4 (34). С. 67-75. <https://elibrary.ru/trehpw>
25. Перминова Л.М. Логико-дидактические и психолого-педагогические основания преемственности в системе непрерывного образования // *Ценности и смыслы*. 2020. № 2 (66). С. 99-117. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10017>, <https://elibrary.ru/sgcuej>
26. Скларова Н.Ю., Бродовская Е.В. Традиционные российские духовно-нравственные ценности в системе жизненных приоритетов молодежи, получающей педагогическое образование в Российской Федерации // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2023. Т. 13. № 5. С. 6-16. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-5-6-16>, <https://elibrary.ru/fwmrga>
27. Kostyukova T.A., Petrova G.I., Sklyarova T.V., Simakova T.P. Self-determination of youth and traditional moral values: The role of Russian literature // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 200. P. 261-266. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.062>

References

1. Slobodchikov V.I., Ostapenko A.A. (2021). Cultivation of humanity in a human... Mechanical constructor or organic system? *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, no. 6 (1489), pp. 26-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cjeygd>
2. Abramov S.I. (2022). Spiritual and moral personal development in a summer children's camp: from the experience of educational work of students of the department of pedagogy of St. Tikhon's orthodox university for the humanities. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo humanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya = St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, no. 66, pp. 56-66. (In Russ.) <https://doi.org/10.15382/sturIV202266.56-66>, <https://elibrary.ru/usjutk>
3. Popova N.A. (2020). The school is a center of continuity in spiritual and moral education of preschool and primary education based on orthodox culture. *Mezhtsionalnye Pimenovskie chteniya = Interregional Pimenov Readings*, no. 17, pp. 365-369. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oqbggn>
4. Zhiyenbayeva N.B., Abdrakhmanova R.B., Abdrakhmanov A.E., et al. (2014). Experimental study of students' spiritual-moral development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 131, pp. 465-469. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.149>
5. Nazarenko-Matveeva T.M., Nechaev M.P., Oreshkina A.K. (2023). The matrix of values as a tool for managing the spiritual and moral development and education of students. *Vestnik RMAT = Vestnik RIAT*, no. 4, pp. 55-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jsedek>
6. Kokovina L.N., Marchenko L.A. (2024). Spiritual and moral education of the younger generation in the orthodox Sunday school. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Teacher Education*, no. 85-4, pp. 185-188. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zdzyoo>
7. Sapozhnikova A.G. (2023). Building a model fundamentals of younger schoolchildren's spiritual and moral education in the Transbaikalian orthodox gymnasium. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1111-1120. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-3-1111-1120>, <https://elibrary.ru/dootun>
8. Divnogortseva S.Yu. (2024). Values as the core of spiritual and moral education of the individual: from research in pedagogy to normative documentation and implementation practice. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo humanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya = St. Tikhon's University Review. Series 4: Pedagogy. Psychology*, no. 74, pp. 52-64. (In Russ.) <https://doi.org/10.15382/sturIV202474.52-64>, <https://elibrary.ru/odrcsc>
9. Petrova-Gjorgjeva E. (2010). Democratic society and moral education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, no. 2, pp. 5635-5640. (In Russ.) <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.919>
10. Bezdukhov V.P., Noskov I.A. (2021). On the meaning and purpose of education. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = the World of Education – Education in the World*, no. 4 (84), pp. 62-72. (In Russ.) https://doi.org/10.51944/2073-8536_2021_4_62, <https://elibrary.ru/epprhk>

11. Kolmogorova L.S. (2002). *Diagnosis of psychological culture of schoolchildren*. Moscow, 360 p. (In Russ.)
12. Kotlyakov V.Yu. (2013). "System of life meanings" technique. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2-1 (54), pp. 148-153. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qbfavv>
13. Lyusher M. (2004). *The Lusher Color Test*. Moscow, Eksmo Publ., 190 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxjojn>
14. Il'in E.P. (2011). *Emotions and Feelings*. St. Petersburg, 784 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uymwzb>
15. Luskanova N.G. (1993). *Research Methods for Children with Learning Difficulties*. Moscow, Folium Publ., 64 p. (In Russ.)
16. Karelin A.A. (ed.) (2007). *Psychological Tests*: in 2 vols. Moscow, vol. 1, 311 p. (In Russ.)
17. Andreev V.I. (2012). *Pedagogy*. Kazan, 608 p. (In Russ.)
18. Shchurkova N.E. (2002). *Educational Technology*. Moscow, 224 p. (In Russ.)
19. Volkov A.A., Maslova T.F., Dzhegutanova N.I. (2024). Factors for the formation of spiritual and moral values of older adolescents. *Gumanizatsiya obrazovaniya* = *Humanization of Education*, no. 2, pp. 91-104. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2541-8734-2024-2-91-104>, <https://elibrary.ru/lewkis>
20. Tan B.P., Naidu N.B.M., Osman Z.J. (2018). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, vol. 42, no. 2, pp. 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
21. Croitoru I., Munteanu H. (2014). The moral-religious education – a support of self-conscience training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 2155-2163. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.536>
22. Mantrova M.S. (2020). On the issue of spiritual and moral education of primary school children. *Karel'skii nauchnyi zhurnal* = *Karelian Scientific Journal*, vol. 9, no. 3 (32), pp. 51-54. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/knz4-2020-0903-0012>, <https://elibrary.ru/vpsxzg>
23. Gleeson J., O'Flaherty J. (2016). The teacher as moral educator: Comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland. *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, pp. 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.002>
24. Sheludyakov P.E. (2024). The essence and problems of spiritual and moral education in the practice of the work of an orthodox teacher. *Vestnik Penzenskoi dukhovnoi seminarii* = *Bulletin of the Penza Theological Seminary*, no. 4 (34), pp. 67-75. (In Russ.) <https://elibrary.ru/trehpw>
25. Perminova L.M. (2020). Logical-didactic and psychological-pedagogical bases of continuity in the system of lifelong learning. *Tsennosti i smysly* = *Values and Meanings*, no. 2 (66), pp. 99-117. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10017>, <https://elibrary.ru/sgcuej>
26. Sklyarova N.Yu., Brodovskaya E.V. (2023). Traditional Russian spiritual and moral values in the system of life priorities of the young people who receive pedagogical education in the Russian Federation. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, vol. 13, no. 5, pp. 6-16. (In Russ.) <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2023-13-5-6-16>, <https://elibrary.ru/fwmrga>
27. Kostyukova T.A., Petrova G.I., Sklyarova T.V., Simakova T.P. (2015). Self-determination of youth and traditional moral values: The role of Russian literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 200, pp. 261-266. (In Russ.) <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.062>

Информация об авторе

Санников Максим Алексеевич, иерей, ректор,
Институт развития образования им. К.Д. Ушинского,
г. Ижевск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6155-0581>
rector@ushinsky-iro.ru

Поступила в редакцию 10.06.2025
Одобрена после рецензирования 02.09.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Maksim A. Sannikov, Priest, Rector, K.D. Ushinsky
Institute for the Development of Education, Izhevsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6155-0581>
rector@ushinsky-iro.ru

Received 10.06.2025
Approved 02.09.2025
Accepted 29.09.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 373.5+37.017.93
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-934-943>



Перспективы современного образования: специализация или универсализм?

Ольга Владимировна Сороколетова 

МКУДО «Детская школа искусств» села Новая Усмань»
396310, Российская Федерация, Воронежская область, с. Новая Усмань, ул. Юбилейная, 1
kazak_sorok@mail.ru

Аннотация

Актуальность. Современное образование в настоящий момент находится в состоянии кризиса, выход из которого видится нам результатом разрешения противоречия между необходимостью опоры воспитания и образования на традиционные ценности, закреплённого в федеральных программных документах, и стремлением профилизировать образовательный процесс уже на начальных стадиях, что мешает гармоничному развитию обучающихся. Опора на философско-педагогическое наследие А.С. Хомякова позволяет обозначить пути выхода из кризиса. Цель исследования – теоретическое обоснование важности универсального образования и постулирование вреда ранней углублённой специализации на основе педагогической идеологии известного славянофила.

Материалы и методы. Исследование выполнено при помощи метода ретроспективного анализа, проявившегося в виде обращения к образовательной концепции А.С. Хомякова и перенесении основных ее конструктов на современную почву. Проведен обзор научных публикаций по теме работы, осуществлен их критический анализ. Используются также общетеоретические методы описания, сравнения, систематизации данных, интеграции умозаключений в выводах.

Результаты исследования. Рассмотрены перспективы преодоления кризиса в системе современного образования в православной традиции просвещения, одним из теоретиков которого являлся славянофил А.С. Хомяков, утверждавший необходимость универсализации образования как условие полноценного развития личности на основе духовно-нравственных ценностей русского православия, воспитания человека «мыслящего».

Выводы. Сделан вывод, что знания, полученные без должного духовно-нравственного фундамента, являются «пустыми». Образование не должно ограничиваться лишь передачей знаний и навыков; оно должно включать в себя формирование у человека высоких моральных качеств и этических принципов, то есть необходима универсализация образования с опорой на традиционные ценности.

Ключевые слова: развитие личности, целостность, специализация, универсализм, образование, нравственность, духовность, просвещение

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность многоуважаемым рецензентам за ценные советы и профессиональные комментарии, предоставленные в ходе рецензирования статьи.

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: О.В. Сороколетова – обоснование концепции и разработка методологии исследования, сбор, анализ и обработка материала, анализ результатов исследования, написание черновика рукописи, доработка рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Сороколетова О.В. Перспективы современного образования: специализация или универсализм? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 934-943. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-934-943>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-934-943>

Perspectives of modern education: specialization or universalism?

Olga V. Sorokoletova 

Children's Art School

1 Yubileynaya St., Novaya Usman Vil., 396310, Voronezh Region, Russian Federation

kazak_sorok@mail.ru

Abstract

Importance. Modern education is currently in a state of crisis, the way out of which we see as the result of resolving the contradiction between the need to base upbringing and education on traditional values, enshrined in federal program documents, and the desire to profile the educational process already at the initial stages, which hinders the harmonious development of students. Relying on the philosophical and pedagogical legacy of A.S. Khomyakov allows us to identify ways out of the crisis. The purpose of the study is to theoretically substantiate the importance of universal education and postulate the harm of early advanced specialization based on the pedagogical ideology of the famous Slavophile.

Materials and Methods. The study is carried out using the method of retro-spective analysis, which manifested itself in the form of an appeal to the educational concept of A.S. Khomyakov and the transfer of its main constructs to modern soil. The review of scientific publications on the topic of the work is carried out, their critical analysis is carried out. General theoretical methods of description, comparison, systematization of data, integration of conclusions in conclusions are also used.

Results and Discussion. The prospects of overcoming the crisis in the modern education system in the Orthodox tradition of enlightenment are considered, one of the theorists of which was the Slavophile A.S. Khomyakov, who argued the need for the universalization of education as a condition for the full-fledged development of personality based on the spiritual and moral values of Russian Orthodoxy, the upbringing of a “thinking” person.

Conclusion. It is concluded that knowledge acquired without a proper spiritual and moral foundation is “empty”. Education should not be limited to the transfer of knowledge and skills; it should include the formation of high moral qualities and ethical principles in a person. In this context, it can be argued that in order to ensure a successful and sovereign future of our country, a harmonious combination of deep knowledge and the development of spiritual and moral categories is necessary, that is, the universalization of education based on traditional values.

Keywords: personal development, integrity, specialization, universalism, education, morality, spirituality, and enlightenment

Acknowledgements. The author expresses sincere gratitude to the esteemed reviewers for their valuable advice and professional comments provided during the review process.

Funding. This study received no external funding.

Author's Contribution: O.V. Sorokoletova – developed the concept of the article, collecting, analysing, processing the material, analysis of the research results, writing – original draft preparation, follow-on revision of the manuscript.

Conflict of Interests. The author declares that there is no conflict of interests.

For citation: Sorokoletova, O.V. (2025). Perspectives of modern education: specialization or universalism? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 934-943. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-934-943>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современное состояние образования характеризуется рядом тенденций, вызывающих у научного сообщества беспокойство за будущее нашего Отечества [1–5]. Современная педагогическая деятельность все более утрачивает свою просветительскую функцию или же подменяет ее содержательную основу, смыслы и цели, стремясь к совершенно иному результату. Не признавая реальности духовного мира человека, его онтологического значения и отказавшись от религиозной культуры, являющейся основой духовно-нравственного формирования личности, просветительно-педагогическая деятельность сосредоточилась в целом на распространении достижений науки и культуры. Это изменило саму мотивационную составляющую его нравственности, привело к оскудению духовно-нравственного уровня современного человека и общества [5].

Результатом кризиса современного образования является «подавление познавательной активности учащихся», полная «несформированность их духовно-нравственной сферы», прагматизм, «низменность, идеалов и ценностей, утрата патриотических чувств» [3]. Невозможно любить свою Родину, оставаясь на началах идеологии потребления и материализма.

Разговоры о кризисе современного образования ведутся давно, к счастью, есть попытки выхода из него. Одну из них иллюстрирует Указ Президента РФ № 809 от 09 ноября 2022 г. «Об утверждении основ госу-

дарственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»¹ и вся внешняя и внутренняя последующая политика, проводимая государством с опорой на этот Указ.

Однако образовательный процесс по-прежнему перегружен бюрократией – бесконечным потоком документации, отвлекающим от главной задачи – воспитания всесторонне развитой личности. В высшем образовании акцент сместился на получение бакалаврских степеней, часто в ущерб глубокому профессиональному освоению выбранной специальности, формированию настоящих специалистов, готовых к решению сложных задач. Ситуация в школах не менее тревожна. Главным ориентиром успеха становится успешная сдача ЕГЭ, что приводит к практике натаскивания на решение типовых заданий, результатом чего становится поверхностное понимание предмета. Учебный материал представляется фрагментарно, без системного подхода, что препятствует у школьников формированию целостной картины мира и пониманию взаимосвязей между различными дисциплинами. Можно констатировать, что смысловая составляющая образования сведена к минимуму [2]. Образование перестает быть инструментом формирования мировоззрения, привития нравственных ценностей и

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 // Президент России: сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 21.03.2025).

воспитания ответственности. Вместо этого широко практикуется ранняя и углубленная специализация. Детей практически с младших классов разделяют на гуманитариев, естественников и математиков, навязывая узкую траекторию развития. Поэтому критически важно сегодня переосмыслить существующую систему образования, уделяя внимание не только накоплению фактических знаний, но и развитию у молодого поколения критического мышления, творческих способностей, а также духовно-нравственному воспитанию личности. В этом контексте обращение к наследию А.С. Хомякова как сторонника универсализации образования с опорой на гармоничное развитие обучающегося, на наш взгляд, представляется очень своевременным.

Целью исследования является теоретическое обоснование важности универсального образования и постулирование вреда ранней углубленной специализации на основе педагогической идеологии известного славянофила.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В данном исследовании применяется смешанная методология, сочетающая качественный анализ философско-педагогического наследия А.С. Хомякова и критическое изучение современных тенденций в образовании. Осуществлено рассмотрение возможности применения идей известного славянофила в современных условиях для переориентирования образования и воспитания на традиционные ценности как факторе поступательного развития нации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Лишь воспринимая наше наследие как нечто положительное, актуальное и педагогически ценное, возможно преодоление кризиса современного образования. Оно должно строиться на основе традиций отечественной педагогической мысли, для которой смысловая духовная составляющая всегда была

приоритетом [2; 6]. Такой подход гарантирует будущее нашему народу и является гарантом его стратегической безопасности. В этой связи мы говорим о целесообразности обращения к философско-педагогическому наследию нашего выдающегося соотечественника А.С. Хомякова.

В первую очередь нас интересует отражение в творчестве известного славянофила проблематики ранней специализации и профилизации обучения.

Философ еще в середине XIX века в своей статье «Об общественном воспитании в России» дает нам ясный ответ на современные образовательные вызовы, связанные с дифференциацией обучающихся по направлениям обучения: «Ум сызмальства ограниченный одной какою-нибудь областью человеческого знания впадает по необходимости в односторонность и тупость, и делается неспособным к успеху, даже в той области, которая ему была предназначена [7, с. 359]. Напротив, только универсальное знание, выраженное в обобщении, делает, по мнению А.С. Хомякова, человека хозяином своих знаний. Ранняя специализация превращает его в «раба вытвержденных уроков» [7, с. 360]. Даже «богатство и разнообразие материалов», «принадлежащих к одной области науки, не пробуждает дремлющие силы сравнивающего понимания» и лежит «мертвым грузом». При этом малое количество данных «способно пробудить» деятельность ума с разных сторон и в разных направлениях и принести богатые плоды самому человеку и обществу [7, с. 360]. А.С. Хомяков замечает, что «характер всех приговорительных школ должен быть одинаковым и служить расширению и обобщению мысли [7, с. 361], ибо человек в своем духовном развитии формируется как целостная личность [8]. По мысли философа, «ненужное» в практическом отношении знание фундаментального характера созидает людей крепких и «самомыслящих»; а «учение чисто практическое» воспитывает «пустых повторителей заграничной болтовни» [9].

По мнению А.С. Хомякова, школьное образование, чтобы действительно принести пользу, должно готовить ученика к жизни. Но его «практическая направленность», в понимании философа, не имеет ничего общего со специализацией. Практикоориентированным образование является, когда оно способно формировать и воспитывать настоящих граждан своего Отечества, обладающих научным потенциалом и необходимыми навыками, опирающимися на духовные ценности народа. Следует обратить более пристальное внимание на вклад России в мировую культуру, а не заимствовать бездумно переработанный чужой опыт [9].

В своей статье выдающийся философ особое внимание уделяет Университету, аккумулируя в нем все высшее образование, говоря, что «его процветание – есть процветание всех, а падение – падение всех» [7]. Поэтому государство должно в первую очередь обратить внимание на постановку университетского образования. Введение «пустых кафедр», а это является актуальным и для современного образования в связи с массовым появлением ненужных кафедр и введением в образовательные программы большого числа непрофильных предметов, разрушает костяк фундаментального знания и лишает его смысла, поскольку отвлекает обучающихся от базовых знаний, распыляет их силы на освоение второстепенных дисциплин.

Чрезмерное использование развлекательных элементов в образовании, таких как игры, кроссворды и головоломки, может приводить к обесцениванию серьезных научных знаний, превращая их в некую «ремесленную» деятельность. Это происходит из-за того, что информация подается фрагментарно, хаотично и без системной организации. Ученику сложно что-либо запомнить, хотя создается видимость глубокого погружения в предмет. Вместо систематического освоения материала обучение превращается в накопление несвязанных между собой сведений, что не способствует настоящему пониманию и усвоению знаний.

А.С. Хомяков в своей работе «Об общественном воспитании в России» пишет, что такой тип обучения приводит к легкомысленности учащихся [7]. По его мнению, «воспитание умственное» имеет целью не только передачу «частных познаний», но и «развитие всей мыслящей способности», и только окончание этого процесса должно приводить к «предметам специальным».

Процесс мышления философ разделяет на нескольких стадий:

- 1) восприятие и явление в вере;
- 2) стадия логического рассудка;
- 3) стадия живознания;

4) разум всецелый во главе Всесущим Разумом Церковным, который есть разум Христов [7].

Такой взгляд на процесс познания открывает путь априорному познанию. Если мышление заканчивается на стадии логического рассудка, следовательно, оно будет являться формальным, мертвенным, односторонним. Пример тому – искусственный интеллект, голый рассудок, не одухотворенный и не получивший знания «живого» «бьющегося всеми движениями жизни»; не перешедший в «разум всецелый, познающий суть явлений и открывающий дорогу ясному видению и априорному познанию» [3]. «Мертвый» интеллект, основанный лишь на оперировании фактами без их аналитики, не дает жизненной силы, гениальности, творческого импульса. Он работает в соответствии с заданной программой, но не способен создавать новое, самобытное, живое, гениально-неповторимое, несущее добро и просвещение.

Рационализм и утилитаризм являются отличительными чертами европейского просвещения. Русские мыслители видели в них лишь «низший» уровень человеческой жизни. По мнению А.С. Хомякова, при нормальном духовном развитии в сердце человека есть возвышенные «движения», высшие «требования в уме», формирующие глубокий смысл в жизни, «которые сильнее всех... приятностей жизни и выгод внешней разум-

ности», ибо без высших ценностей «ни человек, ни народ не могут» подлинно «жить» [7].

Философско-педагогическое наследие Алексея Степановича Хомякова представляет собой глубокое и многогранное исследование православного просвещения, его сути и роли в формировании личности и общества. «Сущностью философско-педагогического наследия А.С. Хомякова является православное просвещение – это просвещение человека или народа, исходящее в своей основе из духовных основ православия» [10]. Философ рассматривает просвещение не как механическое накопление знаний, а как процесс духовного преображения, берущий начало в православной вере. Это не просто передача информации, а глубокое погружение в духовные основы, формирующее целостное мировоззрение, способное противостоять разрушительным влияниям современности [11].

Ключевым понятием в педагогической концепции А.С. Хомякова является сам человек, определяемый им как «мыслитель, мыслеживущий» [7, с. 359]. Это не просто существо, способное к мышлению, а личность, чья жизнь неразрывно связана с его мыслями, чувствами и духовными стремлениями. Развитие такой личности, по А.С. Хомякову, невозможно без универсального образования, основанного на фундаментальных знаниях и наполненного глубоким ценностно-смысловым содержанием [8]. Это образование должно выходить за рамки узкоспециализированных дисциплин, стремясь к формированию гармонично развитой личности, способной к критическому мышлению и самостоятельному осмыслению мира. Философ утверждал, что «разум есть начало живое и цельное; его деятельность в отношении к науке заключается в понимании» [7, с. 359].

Развить в юном Человеке способность понимания можно, лишь отдав предпочтение универсальному образованию, основанному на фундаментальных знаниях и имеющему ценностно-смысловую составляющую [8]. А.С. Хомяков настаивал на непрерывной

связи воспитательного процесса с национальной традицией, противопоставляя ее деструктивным тенденциям современного мира, ориентированного на потребительство и эфемерные ценности. Само воспитательное движение должно иметь непрерывающуюся живую связь с традицией нашего народа в противовес господствующей трансформации ценностных ориентаций в современном мире [12]. Он подчеркивал необходимость отказа от поверхностного, прагматического отношения к образованию и к молодому поколению. Воспитание, по его мнению, должно быть пропитано благодарностью: к Высшему Смыслу бытия, к дару жизни, и благодарностью к предшествующим поколениям, которые создали и передали нам бесценное духовное и культурное наследие. Без этого чувства воспитание превращается в пустой формализм, лишенный глубины и истинной нравственной ценности. Для его подлинной реализации необходимо отказаться от потребительского отношения к образованию и юному Человеку [13].

Структура философско-педагогических взглядов А.С. Хомякова может быть представлена тремя взаимосвязанными триадами идей: «человек – народ – человечество», «человек – духовность – нравственность», «человек – живознание – просветительская деятельность». Первая триада подчеркивает органическую связь личности, национальной общности и всего человечества, отражая хомяковскую идею соборности. Вторая – акцентирует внимание на необходимости духовного самосовершенствования личности как основы нравственного развития. Третья – связывает понимание жизни («живознание») с активной просветительской деятельностью, направленной на распространение истинного знания и духовных ценностей [14].

А.С. Хомяков представлял образование не как средство достижения материального благополучия, а как путь к духовному самосовершенствованию и служению ближним. Он считал, что настоящее просвещение должно возрождать в человеке чувство ответственности перед Богом, перед Родиной и

перед будущими поколениями [15]. Только такое образование способно сформировать гармоничную личность, способную к созидательной деятельности и созданию справедливого и духовно богатого общества. Его идеи остаются актуальными и сегодня, в период глубокого духовного кризиса, когда осознание ценности традиционных нравственных принципов становится особенно важным для сохранения и развития нашего общества. Философ предлагает нам не просто учиться, а жить сознательно, стремясь к духовному совершенствованию и радости бытия, основанной на понимании глубинного смысла жизни и ответственности перед Богом и людьми. Его наследие представляет собой призыв к действию, к созданию такого общества, в котором человек сможет полностью раскрыть свой духовный потенциал [16]. Именно поэтому изучение и осмысление его философско-педагогических взглядов является необходимостью для современного мира.

Однозначным выглядит и решение философом ключевого вопроса нашей статьи, состоящего в определении того, что составляет перспективы современного образования – специализация или универсализм? Еще два века назад он был уверен, что будущее российского образования заключается в сохранении его универсальности, в опоре на традиции и опыт предков, специализация же является логичным завершением базового образовательного процесса. На наш взгляд, эта мысль А.С. Хомякова при ее интеграции в современное педагогическое пространство способна вернуть российскому образованию фундаментальность, самобытность и дать ему импульс для дальнейшего развития в соответствии с потребностями и приоритетами российского народа.

ВЫВОДЫ

Стремление к позитивным трансформациям в системе образования невозможно без учета опыта исторического прошлого. Согласно философско-педагогической концеп-

ции А.С. Хомякова, ключевым аспектом этого процесса является культивирование у молодого поколения глубокого понимания цели и содержания образования, которое достижимо лишь через тщательное сравнение и сопоставление информации из различных областей знания. Речь идет о формировании универсальных образовательных компетенций, основанных на фундаменте традиционных ценностей и смыслов. Это не просто усвоение фактов, а синтез знаний, позволяющий человеку ориентироваться в сложном мире. Без глубокого осмысления традиционных ценностей и духовно-нравственных идеалов образование теряет свою цель.

Универсализм знаний не может существовать в отрыве от определенной системы ценностей, он должен быть закреплён и подкреплён этическими принципами. Только при наличии высоких духовно-нравственных идеалов человек обретает смысл жизни, находит стимул к саморазвитию и стремлению к знаниям, которые перестают быть просто информацией, а становятся инструментом для достижения высших целей. Именно это позволяет реализовать подлинную просветительскую миссию образования.

Проблема формального подхода к образованию заключается в его потенциальной опасности. Без духовно-нравственного фундамента знания становятся инструментом, который может быть использован как во благо, так и во вред. История переполнена примерами того, как глубокие знания без соответствующей этической основы приводили к катастрофическим последствиям. Поэтому воспитание должно идти рука об руку с образованием, формируя у человека не только интеллектуальные способности, но и высокие моральные качества.

Таким образом, гарантия суверенного будущего нашей страны заключается в гармоничном сочетании глубокого знания и развития духовных и нравственных категорий. Только в этом случае образование будет служить целям прогресса и благополучия общества, воспитывая ответственных, граждански активных и нравственных личностей,

готовых к созидательной деятельности на благо Родины. Необходимо постоянно совершенствовать методики обучения, включая в образовательный процесс не только учебные дисциплины, но и программы духовно-

нравственного развития, которые формируют у молодого поколения систему ценностей, основанную на любви к Родине, уважении к истории и культуре, ответственности за будущее.

Список источников

1. Белозерцев Е.П. Возможен ли целостный учебно-воспитательный процесс во времена раскультирования России и расчеловечивания образования? // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 4-12. <https://elibrary.ru/avjeyk>
2. Белозерцев Е.П. Наше время как предчувствие Возрождения отечественного образования // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2024. № 3-4 (62-63). С. 250-261. <https://elibrary.ru/miqpww>
3. Заридзе Г.В. Влияние отсутствия традиционных ценностей на воспитательный процесс // Духовно-нравственное воспитание: исторические вызовы и выбор человека: материалы 8 Междунар. науч.-образоват. конф. Москва, 2023. С. 294-302. <https://elibrary.ru/vagymf>
4. Коханая О.Е. Реставрация ценностной и идеологической составляющих воспитательного процесса в отечественном образовании // Журнал высоких гуманитарных технологий. 2023. № 3 (3). С. 102-113. <https://elibrary.ru/mzxhva>
5. Мачхелян Г.Г. Актуальные проблемы перестройки системы образования в современной России // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Т. 19. № 1. С. 47-60. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_4_47_60, <https://elibrary.ru/meuyyv>
6. Гаврюшина В.С., Трифонов Ю.Н. Идеино-ценностные основы государственной политики в сфере общего образования в контексте обеспечения образовательного суверенитета РФ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2024. Т. 24. № 3. С. 315-321. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2024-24-3-315-321>, <https://elibrary.ru/penfwm>
7. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений: в 8 т. Москва, 1900. Т. 1. 416 с.
8. Сороколетова О.В. Человек как основа философско-педагогического наследия А.С. Хомякова для современного образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (287). С. 53-56. <https://elibrary.ru/srdpuz>
9. Панфилова М.И. А.С. Хомяков об образовании // Актуальные проблемы философских наук: сб. науч. ст. по итогам НИР за 2022 год. Санкт-Петербург, 2023. С. 24-29. <https://elibrary.ru/tzmukk>
10. Извекова Т.Ф. Вера и знание в традиции русской религиозной философии (А.С. Хомяков, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский) // Социология. 2021. № 3. С. 181-187. <https://elibrary.ru/vubisa>
11. Сандакова Л.Г. Целостное мировоззрение как результат современного развивающего образования // Целостное мировоззрение: опыт исследования и интерпретации: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 75-летию д-ра филос. наук, проф. В.А. Балханова. Улан-Удэ, 2020. С. 19-25. <https://elibrary.ru/yeyyuz>
12. Пархоменко Р.Н. А.С. Хомяков о настоящем и будущем России // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2024. № 4 (70). С. 143-150. <https://doi.org/10.26456/vtphilos/2024.4.143>, <https://elibrary.ru/mbzauu>
13. Мелешко Е.Д., Назаров В.Н. К 215-летию со дня рождения А.С. Хомякова. Философия образования А.С. Хомякова в свете современных тенденций российского образования // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2019. № 1 (29). С. 5-12. <https://doi.org/10.22405/2304-4772-2019-1-1-5-12>, <https://elibrary.ru/vippqd>
14. Сороколетова О.В. А.С. Хомяков «Триединство жизнедеятельности» // Теория и практика современного воспитания и обучения. Воронеж, 2022. С. 148-153. <https://elibrary.ru/dzgxxa>
15. Маркин В.В. Отечественная социально-педагогическая мысль XIX века о содержании духовно-нравственного воспитания // Перспективы науки. 2024. № 6 (177). С. 222-225. <https://elibrary.ru/axajuq>

16. Сороколетова О.В. Просветительское наследие А.С. Хомякова в контексте современного образования // Основные проблемы сохранения и укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей в системе российского образования. Воронеж, 2023. С. 103-106. <https://elibrary.ru/wfxwum>

References

1. Belozertsev E.P. (2022). Is the holistic educational approach in the days of the unculturation of Russia and the dehumanization of education possible? *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 3 (166), pp. 4-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/avjeyk>
2. Belozertsev E.P. (2024). Our time as a premonition of the revival of national education. *Bereginya*. 777. *Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika*, no. 3-4 (62-63), pp. 250-261. (In Russ.) <https://elibrary.ru/miqpww>
3. Zaridze G.V. (2023). Influence of absence of traditional values on upbringing process. *Materialy 8 Mezhdunarodnoi nauchno-obrazovatel'noi konferentsii «Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: istoricheskie vyzovy i vybor cheloveka» = Proceedings of the 8th International Scientific and Educational Conference "Spiritual and Moral Education: Historical Challenges and Human Choice"*. Moscow, pp. 294-302. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vagymf>
4. Kokhanaya O.E. (2023). Restoration of the value system and ideological components the educational process in domestic education. *Zhurnal vysokikh gumanitarnykh tekhnologii = HI-Hume Journal*, no. 3 (3), pp. 102-113. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mzxhva>
5. Machkhelyan G.G. (2023). Urgent problems of reorganizing the educational system in Rossiya today. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii = Living Standarts of the Population in the Regions of Russia*, vol. 19, no. 1, pp. 47-60. (In Russ.) https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_4_47_60, <https://elibrary.ru/meuyvw>
6. Gavryushina V.S., Trifonov Yu.N. (2024). Ideological and value foundations of state policy in the field of general education in the context of ensuring educational sovereignty of the Russian Federation. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya = Izvestia of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology*, vol. 24, no. 3, pp. 315-321. (In Russ.) <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2024-24-3-315-321>, <https://elibrary.ru/penfwf>
7. Khomyakov A.S. (1900). *Complete Works: in 8 vols*. Moscow, vol. 1, 416 p. (In Russ.)
8. Sorokoletova O.V. (2020). Man as the basis of the philosophical and pedagogical heritage of A.S. Khomyakov. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no. 2 (287), pp. 53-56. (In Russ.) <https://elibrary.ru/srdpuz>
9. Panfilova M.I. A.S. (2023). Khomyakov on education. *Sbornik nauchnykh statei po itogam NIR za 2022 god «Aktual'nye problemy filosofskikh nauk» = Collection of Scientific Articles Based in the Results of Research for 2022 "Actual Problems of Philosophical Sciences"*. St. Petersburg, pp. 24-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tzmukk>
10. Izvekova T.F. (2021). Faith and knowledge in the tradition of Russian religious philosophy (A.S. Khomyakov, V.S. Soloviev, P.A. Florensky). *Sotsiologiya = Sociology*, no. 3, pp. 181-187. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vubisa>
11. Sandakova L.G. (2020). Holistic worldview as a result modern developing education. *Materialy Vserossijskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchonnoi 75-letiyu doctora filosofskikh nauk, professora V.A. Balkhanova «Tselostnoe mirovozzrenie: opyt issledovaniya i interpretatsii» = Proceedings of All-Russian Scientific Conference devoted to the 75th Anniversary of Dr. Sci. (Philosophy), Professor V.A. Balkhanov "Holistic Worldview: the Experience of Research and Interpretation"*. Ulan-Ude, pp. 19-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yeyyuz>
12. Parkhomenko R.N. (2024). A.S. Khomyakov about the present and future of Russia. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya = Vestnik Tver State University. Series: Philosophy*, no. 4 (70), pp. 143-150. (In Russ.) <https://doi.org/10.26456/vtphilos/2024.4.143>, <https://elibrary.ru/mbzauu>
13. Meleshko E.D., Nazarov V.N. (2019). To the 215th anniversary of the birth of A.S. Khomyakov. Aleksei Khomyakov's philosophy of education in the light of current trends in Russian Education. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*, no. 1 (29), pp. 5-12. (In Russ.) <https://doi.org/10.22405/2304-4772-2019-1-1-5-12>, <https://elibrary.ru/vippqd>

14. Sorokoletova O.V. (2022). A.S. Khomyakov "The trinity of life". *Teoriya i praktika sovremennogo vospitaniya i obucheniya*. Voronezh, pp. 148-153. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dzgxxa>
15. Markin V.V. (2024). Domestic social and pedagogical thought of the 19th century on the content of spiritual and moral education. *Perspektivy nauki = Science Prospects*, no. 6 (177), pp. 222-225. (In Russ.) <https://elibrary.ru/axajuq>
16. Sorokoletova O.V. (2023). Enlightening heritage A.S. Khomyakov in the context of modern education. *The Main Problems of Preserving and Strengthening Traditional Spiritual and Moral Values in the Russian Education System*. Voronezh, pp. 103-106. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wfxwum>

Информация об авторе

Сороколетова Ольга Владимировна, преподаватель художественных дисциплин, Детская школа искусств села Новая Усмань, с. Новая Усмань, Воронежская область, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0002-2878-2078>
kazak_sorok@mail.ru

Поступила в редакцию 30.05.2025
Получена после доработки 23.07.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Olga V. Sorokoletova, Teacher of Art Disciplines, Children's Art School of Novaya Usman Village, Novaya Usman, Voronezh Region, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0002-2878-2078>
kazak_sorok@mail.ru

Received 30.05.2025
Revised 23.07.2025
Accepted 29.09.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 796:005.591.6
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-944-954>



К проблеме комплексной оценки результативности занятий фигурным катанием для детей с расстройствами аутистического спектра

Людмила Николаевна Волошина , Дарья Анатольевна Косалапова *
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85
*Адрес для переписки: kosalapova.darya@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Социализация детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) предполагает разнообразие педагогических подходов к решению существующих проблем, а физическая активность детей с РАС является одним из инструментов абилитации. Сложнокоординационные виды спорта, например, адаптивное фигурное катание, способны положительно влиять на основные дефициты при РАС. В данном исследовании на примере занятий адаптивным фигурным катанием детей с РАС в адаптивной секции фигурного катания «Хрустальные пазлы» рассматривается позитивное влияние этого вида спорта на коррекцию основных дефицитов при РАС. Это требует комплексного подхода к оценке результативности занятий. Цель исследования – установление зоны влияния занятий фигурным катанием на развитие и социализацию детей с РАС, поиск инструментов для интеграции детей с РАС в общество людей без особенностей посредством фигурного катания.

Материалы и методы. Теоретический обзор отечественной и зарубежной литературы, наблюдение, тестирование, анкетирование родителей, оценка темпа прироста основных показателей физической подготовленности воспитанников по формуле В.И. Усакова, формула расчета средних арифметических показателей.

Результаты исследования. Результаты комплексной диагностики занятий фигурным катанием в адаптивной секции фигурного катания «Хрустальные пазлы» могут послужить ориентиром в развитии физической активности детей с ментальными нарушениями и поиске их зоны успеха.

Выводы. У воспитанников секции «Хрустальные пазлы» наблюдается достоверный прирост показателей не только в физическом развитии, в частности, развитии координации и баланса (23 %), но и в социальном взаимодействии. Двигательная активность на коньках развивает концентрацию внимания ребенка с ментальными особенностями, а междисциплинарный подход в тренировочном процессе активизирует прогресс в коммуникации, социальной интеграции.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), фигурное катание, двигательная активность, социализация, инклюзия, адаптивный спорт

Благодарности. Выражаем благодарность директору и создателю АНО «Инклюзивный центр развития адаптивного спорта, эстетического воспитания и социальной поддержки

«Хрустальные пазлы» (г. Москва) Ахметовой Алине Канатовне за предоставление научной базы и возможности исследовать влияние адаптивного фигурного катания на основные дефициты при РАС, а также ФГАОУ ВО «НИУ БелГУ» за помощь в популяризации адаптивного спорта.

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад авторов: Л.Н. Волошина – научное руководство, организация проведения исследования, редактирование текста рукописи. Д.А. Косалапова – анализ научно-методической литературы, сбор эмпирических данных, обработка материала, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Волошина Л.Н., Косалапова Д.А. К проблеме комплексной оценки результативности занятий фигурным катанием для детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 944-954. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-944-954>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-944-954>

To the issue of the comprehensive assessment of the skating classes' effectiveness for children with autism spectrum disorders

Lyudmila N. Voloshina , Darya A. Kosalapova 

Belgorod National Research University
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russian Federation

*Corresponding author: kosalapova.darya@yandex.ru

Abstract

Importance. The socialization of children with autism spectrum disorders (hereinafter referred to as ASD) involves a variety of pedagogical approaches to solving existing problems, and physical activity of children with ASD is one of the tools of habilitation. Complex-coordinated sports, such as adaptive figure skating, can positively affect the main deficits in ASD. Using the example of adaptive figure skating for children with ASD in the adaptive figure skating section “Crystal Puzzles”, this study examines the positive impact of this sport on correcting the main deficits in ASD. This requires a comprehensive approach to evaluating the effectiveness of classes. The purpose of the study is to establish the zone of influence of figure skating on the development and socialization of children with ASD, and to search for tools for integrating children with ASD into the society of people without disabilities through figure skating.

Materials and Methods. A theoretical review of domestic and foreign literature, observation, testing, questioning of parents, assessment of the growth rate of the main indicators of physical fitness of pupils according to the formula of V.I. Usakov, the formula for calculating arithmetic averages.

Result and Discussion. The results of a comprehensive diagnosis of figure skating classes in the adaptive figure skating section “Crystal Puzzles” can serve as a guide in the development of physical activity of children with mental disabilities and the search for their success zone.

Conclusion. The pupils of the “Crystal Puzzles” section have a significant increase in indicators not only in physical development, in particular, the development of coordination and balance (23 %), but also in social interaction. Motor activity on skates develops the concentration of attention of a child with mental disabilities, and an interdisciplinary approach to the training process activates progress in communication and social integration.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), figure skating, physical activity, socialization, inclusion, adapted sports

Acknowledgements. We would like to thank Alina Akhmetova, the director and the creator of “The Inclusive Center for the Development of Adaptive Sports, Aesthetic Education and Social Support “Crystal Puzzles” (Moscow) for providing the scientific base and the opportunity to study the impact of adaptive figure skating on the main deficits in ASD, as well as the Belgorod National Research University for helping to popularize adaptive sports.

Funding. No funding was reported for this research.

Authors' Contribution: L.N. Voloshina – scientific guidance, research organization, has edited the manuscript. D.A. Kosalapova – has analyzed scientific and methodological literature, empirical data collection, material processing, material processing.

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

For citation: Voloshina L.N., & Kosalapova D.A. (2025). To the issue of the comprehensive assessment of the skating classes' effectiveness for children with autism spectrum disorders. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 944-954. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-944-954>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Число детей с ментальными особенностями во всем мире увеличивается ежегодно, а аутизм в современном мире стал масштабной социальной проблемой [1; 2]. О.С. Никольская с соавт. характеризует аутизм как явную необщительность, стремление уйти от контактов, жизнь в своем собственном мире. Обращает внимание на факт, что аутизм включен в группу первазивных, то есть всепроникающих расстройств, проявляющихся в нарушении развития практически всех сторон психики: когнитивной, аффективной, сенсорной и моторной сферы, внимания, памяти, речи, мышления [3]. Детский аутизм – это результат сложных биологических влияний, прежде всего экзогенных вредностей в раннем онтогенезе; аутизм как психопатологический синдром характеризуется недостаточностью в общении, формирующейся на основе первичных структурных нарушений (неравномерности развития) предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение [4]. Несмотря на то, что аутизм как психопатологический синдром предполагает медикаментозное вмешательство, особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра необходимо курировать педагогам и психологам коллегиально. Мы пред-

полагаем, что для продуктивной работы с основными дефицитами детей с РАС необходим междисциплинарный подход, основная цель которого должна заключаться в успешной абилитации и интеграции в социум детей с ментальными особенностями.

В секции адаптивного фигурного катания «Хрустальные пазлы» (город Москва) дети с ментальными нарушениями не просто учатся азам фигурного катания, но и принимают участие в инклюзивных соревнованиях. Ежегодно воспитанниками «Хрустальных пазлов» становятся 75–100 детей в возрасте 6–18 лет. От первых шагов на льду до выступлений ребенок проходит путь физического, психологического и социального развития, все эти факторы прогрессируют в синтезе, создавая для ребенка базу успешной интеграции в общество. Нравственная потенциальная роль этого вида спорта в развитии детей с ментальными нарушениями не уходит для нас на второй план, напротив, эстетическая составляющая способна существенно повлиять на самовосприятие детей, мотивировать их к самопознанию.

Мы предполагаем, что занятия фигурным катанием могут корректировать особенности сенсорной интеграции, а также минимизировать влияние основных дефицитов при РАС на жизнедеятельность детей. Тренировка координации, баланса, устойчивости

может способствовать и развитию самообладания и саморегуляции, что для детей с ментальными нарушениями является особенно актуальным.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проведен теоретический обзор отечественной и зарубежной литературы, наблюдение, тестирование, анкетирование родителей, оценка темпа прироста основных показателей физической подготовленности воспитанников по формуле В.И. Усакова, формула расчета средних арифметических показателей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Было проведено теоретическое исследование отечественной и зарубежной литературы, анализирующей проблемы физической активности детей с РАС. Разнообразие данного спектра научных работ не столь большое, но создает перспективы для дальнейших исследований.

В наших предшествующих исследованиях мы обратили внимание на ключевую проблему с развитием функции равновесия и баланса у детей с РАС [5]. Физическая активность безусловно является мощным стимулом для общего развития детей с РАС, а также оказывает влияние на основные дефициты при РАС, например, на стереотипии. По наблюдениям зарубежных специалистов Р. Ferreira и Т. Ghiarone et al., а также А.С.У. Tse, В.Н.Л. Liu, Р.Н. Lee, у детей с РАС после физических упражнений количество случаев стереотипного поведения сокращается [6; 7]. Другие исследователи Е. Bremer, М. Crozier и М. Djordjević, Н. Memisevic, S. Potic, U. Djuric et al. констатируют, что общая физическая подготовка улучшает координацию движений, равновесие и гибкость детей с РАС, а также снижает стереотипное поведение и положительно влияет на социализацию и коммуникацию [8–11]. Фигурное катание является сложно-координационным видом спорта, который в силу своей специфики развивает не только

баланс и равновесие, а также способно влиять на осознание себя в пространстве и умение работать с телом, помогает любому человеку координировать реальное тело и его идеальный образ, реализовывать себя не только в спортивной идентичности, но и личностной [12; 13]. Такой вид спорта особенно актуален для детей с аутизмом, у которых наблюдаются серьезные дисфункции сенсорной интеграции [14].

Наш основной метод исследования на данный момент – наблюдение. Регулярно мы проводим спортивные тестирования, а также проводим анкетирование среди родителей, выясняя результаты социального взаимодействия детей.

Для систематизации процесса научных изысканий нами была составлена диагностическая модель, которая помогает определить прогресс детей с РАС благодаря физической активности, а также степень влияния фигурного катания на основные дефициты детей с РАС. Создание диагностической модели было мотивировано отсутствием научно обоснованных методов для исследования влияния физической активности на развитие детей с РАС. Для нас измерение динамики развития детей в процессе занятий фигурным катанием является как частью научной работы, так и методической базой для разработки рекомендаций по работе с детьми с РАС. В настоящее время отмечается необходимость поиска новых педагогических решений проблемы использования игровых технологий обеспечения физической подготовленности, развития социального взаимодействия, общения детей с РАС [5].

В июне 2024 г. мы провели опрос среди родителей наших воспитанников и выяснили, что при основных дефицитах детей на момент начала занятий фигурным катанием (сниженная концентрация внимания (93 %), низкий уровень самоконтроля (64 %) и мотивации (43 %), агрессивность (42 %), вокализации (36 %), высокая тревожность (29 %)) в процессе регулярных занятий фигурным катанием у 80 % наших подопечных повысился уровень выносливости, у 40 % детей зафик-

сировано развитие физических кондиций (сила). Родители также отметили, что с началом занятий дети прогрессировали в социальном взаимодействии: 72 % детей с первых недель занятий стали лучше коммуницировать с членами семьи, а 86 % детей – с другими взрослыми и детьми. Известно, что для детей с ментальными нарушениями наиболее распространены проблемы в налаживании коммуникаций и социализации в целом: способность к взаимодействию с социумом у детей с РАС формируется иначе, чем у сверстников без особенностей в развитии: позже и медленнее, с опережением или отставанием в разных аспектах [15; 16].

Отсутствие согласованности в движениях также является типичной особенностью развития детей с ментальными нарушениями. Занятия на коньках улучшают такие физические кондиции, как координация, гибкость, выносливость. По нашим наблюдениям, не только общая физическая активность может положительно влиять на детей с аутизмом [17; 18], но и занятия на коньках могут улучшать показатели общего развития и, в частности, концентрации внимания ребенка, что влияет на прогресс в социализации, а также позволяет увеличить поиск зоны успеха ребенка как на тренировках, так и на соревнованиях.

Спортсмены ($N = 6$), регулярно участвующие в инклюзивных соревнованиях, при тестированиях в октябре 2024 г. показали высокий темп ходьбы на месте (75 % детей показали результаты нормы по Витензону [19]: 7–8 лет: 121 шаг/мин, 10–11 лет: 115 шаг/мин), а также удержание равновесия на одной ноге, приближенное к средним значениям детей, развивающихся без особенностей в ментальном плане. Все 100 % дети смогли удержаться минимум 18 секунд в позе Ромберга № 3 (стопа свободной ноги прижата внутренней стороной к колену опорной ноги), что для нас является нормой, ведь 95 % детей с РАС, занимающихся в секции «Хрустальные пазлы», держат баланс на коньках самостоятельно в конце первого занятия на льду.

По шкале В.И. Усакова темп прироста основных показателей развития двигательных способностей в адаптивной секции фигурного катания «Хрустальные пазлы» составляет от 4 до 50 % (табл. 1), при учете, что низкий темп прироста выявлен у тех подопечных, чей исходный результат тестирования соответствовал норме.

Средний процент прироста показателей по формуле В.И. Усакова следующий: в позе Ромберга на левой ноге – 22,8 %, на правой ноге – 23 %, оценивается как отличный Прирост результатов при оценке количества шагов на месте – 8,2 %, оценивается как удовлетворительный.

Отметим, что прирост в 3 и 5 % показали дети, которые занимаются в секции второй год, и их данные в предложенном тесте соответствуют результатом типично развивающихся детей без специальной спортивной подготовки. Адаптивный спорт оптимизирует физическое состояние детей в комплексе как реабилитационных составляющих, так и социально интегрирующих [20], поэтому воспитанники секции адаптивного фигурного катания не отстают в отдельных показателях развития двигательных способностей от нормотипично развивающихся сверстников. Состав воспитанников, представленный в этом исследовании, регулярно занимается общей физической подготовкой с элементами специальной, а также технической ледовой подготовкой, в объеме – 4 часа в неделю.

Для определения статистической значимости средних величин показателей мы обратились к методу статистической проверки гипотез – T -критерию Вилкоксона. По нашим расчетам эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $P \leq 0,01$ в каждом из результатов, что свидетельствует о статистически значимом различии. Мы делаем вывод, что эффект программы статистически значим, и результаты достоверны на уровнях значимости 0,01. Высокие показатели удержания равновесия на левой ноге объясняются тем фактом, что фигуристы-правши катаются, вращаются, прыгают против часовой

стрелки, благодаря чему чаще всего опорной, следовательно, более натренированной, выступает именно левая нога.

Система обучения участников секции «Хрустальные пазлы» предполагает, что индивидуальный формат обучения фигурному катанию завершается на начальном этапе, затем, овладев основными азами и элементами скольжения, ребенок интегрируется в группу, которая соответствует его уровню катания с учетом зоны ближайшего развития. Доказано, что коллективная двигательнo-игровая деятельность помогает развивать различные качества, умения и навыки дошкольников с РАС [5]. Мы убеждены, что групповые занятия оказывают положительное влияние на развитие социальных связей ребенка. Более того, развитие физических кондиций позволяет расширить поиск зоны социальной успешности для детей с трудностями в общении. Маршрутизация процесса обучения детей фигурному катанию позволяет нам обучить ребенка базовой технике, необходимым элементам, а также управлению своим телом: от «правильного» падения до удержания баланса на льду на одной ноге.

Особенности развития детей с РАС предполагают специализированный педагогический подход, который в нашем случае основывается на междисциплинарном подходе, ведь наша методика предполагает участие нескольких дисциплин: коррекционной педагогики, адаптивного спорта и психологии. Разработка диагностической модели комплексной оценки результативности занятий фигурным катанием для детей с РАС может помочь контролировать прогресс в трех сферах развития детей: физической, личностной и социальной.

Применение междисциплинарного подхода, по нашему предположению, сможет охватить большую зону влияния на основные дефициты детей при ментальных нарушениях. Более того, именно включение факторов общего развития ребенка поможет тренеру выстроить индивидуальный подход к ребенку и понять его особенности, через которые можно воздействовать и на его дефициты.

Двигательную активность нам представляется возможным измерить следующими

Таблица 1

Показатели прироста показателей тестирования двигательных способностей

Table 1

Indicators of the increase in physical activity indicators

Имя, возраст	Стойка на одной ноге, с						Шаг на месте, количество/мин		
	Результаты на левой ноге		Результаты на правой ноге		Прирост, %		Результаты (август)	Результаты (октябрь)	Прирост, %
	Авг.	Окт.	Авг.	Окт.	Левая	Правая			
Леня, 8 лет	16	20	3	5	22	50	85	94	10
Костя, 9 лет	15	18	5	7	18	33	98	110	12
Вера, 10 лет	3	5	19	22	50	15	117	121	3
Даша, 11 лет	17	22	6	7	26	15	80	87	8
Федя, 11 лет	16	19	21	25	17	17	75	84	11
Родион, 13 лет	48	50	25	27	4	8	108	114	5
Средние показатели ($\bar{x} \pm m$)	19,2 ± 6,15	22,3 ± 6,06	13,2 ± 3,9	15,5 ± 4,16	22,8	23	93,8 ± 6,78	101,7 ± 6,28	8,2
<i>p</i>	≤0,01		≤0,01				≤0,01		

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

тестами: измерением шагометрии, пульсометрии, а также конкретных функциональных показателей детей. Тестирование на выносливость, оценка силовых качеств, гибкости, скорости и координации дадут возможность сравнить уровень развития двигательных способностей детей с ментальными нарушениями с принятыми показателями нормы (рис. 1).

Акцентный прогресс отдельного показателя возможно отразит корреляционную связь со спецификой ледовой подготовки. Например, показатель координации, вероятно, продемонстрирует результаты тренировки баланса, а показатель гибкости – специальной физической подготовки.

Благодаря фигурному катанию развивается произвольность движений, улучшается концентрация внимания, развивается саморегуляция, самоконтроль, социальные навыки (понимание дистанции, видение других участников тренировочного процесса), рефлексия, а также улучшаются координация, скорость, сила, быстрота, ловкость, гибкость [21].

Развитие физических кондиций невозможно рассматривать изолировано от личностных качеств и социального контекста. Формирование личности в рамках занятий спортом часто происходит с акцентом на дисциплинарный подход и самоорганизацию.

Проявления негативизма у детей с РАС на занятиях фигурным катанием могут



Рис. 1. Диагностическая модель комплексной оценки результативности занятий фигурным катанием для детей с РАС

Fig. 1. Diagnostic model of a comprehensive assessment of the effectiveness of figure skating classes for children with ASD

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

сопровождаться усилением аутостимуляции, физическим сопротивлением, криком, агрессией, самоагрессией, что закрепляется в результате непонимания педагогом трудностей ребенка, неправильно выбранного уровня взаимодействия с ним. Помимо педагогического подхода важно отслеживать произвольность движений воспитанников, их самооценку, а также определить детям зоны выбора во время тренировочного процесса. Поскольку целенаправленное педагогическое воздействие влияет на укрепление детского здоровья, гармоничное физическое развитие, формирование и коррекцию двигательных умений и физических качеств ребенка с расстройствами аутистического спектра, весьма актуальным является поиск педагогических стратегий, обеспечивающих успешное решение проблем двигательного развития [5]. Педагогические стратегии, в свою очередь, предполагают и формирование специализированных диагностических моделей, в которые, по нашему мнению, обязательно включение и анализа социализации детей с РАС, ведь сложности в общении являются существенным барьером в жизнеобеспечении детей с ментальными особенностями.

ВЫВОДЫ

Наиболее яркие проявления расстройства аутистического спектра в виде непосредственных реакций ребенка на собственную дезадаптацию – поведенческие проблемы – нарушение самосохранения, негативизм (уход от ситуации обучения, произвольной организации), деструктивное поведение, страхи, агрессия, самоагрессия – возможно в определенной степени компенсировать развитием физической активности и занятиями спортом, а фигурное катание как сложноко-

ординационный вид спорта может стимулировать не только двигательную активность, но и влиять на основные дефициты при РАС.

Социальная интеграция детей с РАС особенно нуждается в контроле и анализе, что осуществимо при помощи курирования коммуникативных связей детей их родителями, поэтому важно проводить регулярные опросы родителей на предмет прогресса или регресса социализации детей, а также устанавливать корреляционные связи с общим состоянием и самочувствием ребенка, которое, вероятно, будет влиять на физический фактор, или же с подъемом или снижением психологических составляющих, например, мотивации.

Соревнования являются важным инструментом интеграции детей с РАС в общество людей без особенностей, и психологическая подготовка выходит на этом этапе на первое место. Мотивационная составляющая занятий фигурным катанием повышается, по нашим наблюдениям, именно после выступлений ребят. Соревнования активизируют и коммуникативную сторону общего развития детей с ментальными особенностями. В перспективе мы видим возможности для фиксации подобного прогресса в ментальной сфере формирования личности на фоне инклюзивных соревнований.

Только междисциплинарный подход в педагогической деятельности может стимулировать прогресс в коммуникации, социальной адаптации, а также способствовать абилитации детей с РАС, достоверному приросту показателей развития двигательных способностей (координации и баланса). Диагностика развития детей в физиологическом, физическом, психологическом и социальном планах способна точно маршрутизировать процесс спортивной подготовки.

Список источников

1. Волкмар Ф., Вайзнер Л. Аутизм: Комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий. Екатеринбург, 2025. 552 с.
2. Bhat N., Landa R.J., Galloway J.C. Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders // Physical Therapy. № 7. 2011. P. 1116-1129. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100294>

3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва: Теревинф, 2009. 288 с. <https://elibrary.ru/qwxwnd>
4. Каган В.Е. Аутизм у детей. Москва, 1981. 208 с. <https://elibrary.ru/vovkxz>
5. Волошина Л.Н., Галимская О.Г., Панасенко К.Е., Шинкарева Л.В. Оценка двигательного развития детей с расстройствами аутистического спектра // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2023. Т. 8. № 1. С. 77-82. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2023-18111>, <https://elibrary.ru/hwtlmp>
6. Ferreira P., Ghiarone T., Junior C.R.C. et al. Effects of physical exercise on the stereotyped behavior of children with autism spectrum disorders // Medicina (Kaunas). 2019. № 55 (10). P. 685. <https://doi.org/10.3390/medicina55100685>
7. Tse A.C.Y., Liu V.H. L., Lee P.H. Investigating the matching relationship between physical exercise and stereotypic behavior in children with autism // Medicine and science in sports and exercise. 2020. Vol. 53. № 4. P. 770-775. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000002525>, <https://elibrary.ru/dofgrg>
8. Bremer E., Crozier M., Lloyd M. A systematic review of the behavioral outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder // Autism. 2016. № 20. P. 899-915. <https://doi.org/10.1177/1362361315616002>
9. Djordjević M., Memisevic H., Potic S., Djuric U. Exercise-based interventions aimed at improving balance in children with autism spectrum disorder: a meta-analysis // Percept Mot Skills. 2022. № 129 (1). P. 90-119. <https://doi.org/10.1177/00315125211060231>, <https://elibrary.ru/cfcgjb>
10. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // The Nervous Child. 1943. № 2 (3). P. 217-250.
11. Riis K., Samulski B., Neely K.A., Laverdure P. Physical activity for anxiety for autistic people: A systematic review // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2024. Vol. 55. P. 2663-2679. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06356-9>, <https://elibrary.ru/zdyfiy>
12. Semple R.J. Review: Yoga and mindfulness for youth with autism spectrum disorder: Review of the current evidence // Child Adolesc Ment Health. 2019. P. 12-18. <https://doi.org/10.1111/camh.12295>
13. Косаланова Д.А. Фигурное катание как инструмент социальной интеграции детей с расстройствами аутистического спектра // Физкультурно-спортивные чтения Республики Саха (Якутия) – 2024: материалы Всерос. науч.-практ. конф., в рамках юбилейного мероприятия, посвящ. 75-летию основания кафедры Физического воспитания и памяти проф. Н.К. Шамаева и В.П. Кочнева. Чебоксары: Среда, 2024. С. 262-265. <https://elibrary.ru/axwpzk>
14. Айрес Э.Дж., Роббинс Д. Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрытых проблем развития. Москва: Теревинф, 2009. 268 с. <https://elibrary.ru/qxxsfj>
15. Linkenauger S.A., Lerner M.D., Ramenzoni V.C., Proffitt D.R. A perceptual-motor deficit predicts social and communicative impairments in individuals with autism spectrum disorders // Autism Research. 2012. № 5. P. 352-362. <https://doi.org/10.1002/aur.1248>
16. Teixeira B.M., Carvalho F.T. de, Vieira J.R.L. Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina – PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA) // Revista Educação Especial. 2019. № 32 (1). P. 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984686X33648>
17. Huseyin O. The impact of sport activities on basic motor skills of children with autism // Pedagogics psychology medical-biological problems of physical training and sports. 2019. № 3. P. 138-144. <https://doi.org/10.15561/18189172.2019.0305>, <https://elibrary.ru/vegaqy>
18. Grosprêtre S., Ruffino C., Derguy C., Gueugneau N. Sport and autism: What do we know so far? A review // Sports medicine – Open. 2024. № 10 (107). <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00765-x>
19. Витензон А.С., Петрушанская К.А., Спивак Б.Г. Особенности биомеханической структуры ходьбы у здоровых детей разного возраста // Российский журнал биомеханики. 2013. Т. 17. № 1 (59). С. 78-93. <https://elibrary.ru/pyhdpz>
20. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. Москва, 2009. 446 с. <https://elibrary.ru/qxwjtz>
21. Шакирова А.В. Аутизм и спорт. Методика обучения фигурному катанию на коньках как средство реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. Москва, 2019. 112 с. <https://elibrary.ru/iohyft>

References

1. Volkmar F., Vaizner L. (2025). *Autism: a Comprehensive Guide for Parents and Professionals in the Helping Professions*. Yekaterinburg, 552 p. (In Russ.)
2. Bhat N., Landa R.J., Galloway J.C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, no. 7, pp. 1116-1129. <https://doi.org/10.2522/ptj.20100294>
3. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. (2009). *An Autistic Child. Ways to Help*. Moscow, Terevinf Publ., 288 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwxwnd>
4. Kagan V.E. (1981). *Autism in Children*. Moscow, 208 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vovkxz>
5. Voloshina L.N., Galinskaya O.G., Panasenkov K.E., Shinkareva L.V. (2023). Assessment of motor development of children with autism spectrum disorders. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya = Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*, vol. 8, no. 1, pp. 77-82. (In Russ.) <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2023-18111>, <https://elibrary.ru/hwtlmp>
6. Ferreira P., Ghiarone T., Junior C.R.C. et al. (2019). Effects of physical exercise on the stereotyped behavior of children with autism spectrum disorders. *Medicina (Kaunas)*, no. 55 (10), pp. 685. <https://doi.org/10.3390/medicina55100685>
7. Tse A.C.Y., Liu V.H.L., Lee P.H. (2020). Investigating the matching relationship between physical exercise and stereotypic behavior in children with autism. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, vol. 53, no. 4, pp. 770-775. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000002525>, <https://elibrary.ru/dofgrg>
8. Bremer E., Crozier M., Lloyd M. (2016). A systematic review of the behavioural outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Autism*, no. 20, pp. 899-915. <https://doi.org/10.1177/1362361315616002>
9. Djordjević M., Memisevic H., Potic S., Djuric U. (2022). Exercise-based interventions aimed at improving balance in children with autism spectrum disorder: a meta-analysis. *Percept Mot Skills*, no. 129 (1), pp. 90-119. <https://doi.org/10.1177/00315125211060231>, <https://elibrary.ru/cfcgjb>
10. Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, no. 2 (3), pp. 217-250.
11. Riis K., Samulski B., Neely K.A., Laverdure P. (2024). Physical activity for anxiety for autistic people: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 55, pp. 2663-2679. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06356-9>, <https://elibrary.ru/zdyfiy>
12. Semple R.J. (2019). Review: Yoga and mindfulness for youth with autism spectrum disorder: Review of the current evidence. *Child Adolesc Ment Health*, pp. 12-18. <https://doi.org/10.1111/camh.12295>
13. Kosalarpova D.A. (2024). Figure skating as a tool for the social integration of children with autism spectrum disorders. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, v ramkakh yubileinogo meropriyatiya, posvyashchennaya 75-letiyu osnovaniya kafedry fizicheskogo vospitaniya i pamyati professorov N.K. Shamaeva i V.P. Kochneva. «Fizkul'turno-sportivnye chteniya Respubliki Sakha (Yakutiya) – 2024» = Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, within the Framework of the Anniversary Event Dedicated to the 75th Anniversary of the Founding of the Department of Physical Education and the Memory of Professors N.K. Shamaev and V.P. Kochnev "Physical Culture and Sports Readings of the Republic of Sakha (Yakutia) – 2024"*. Cheboksary, Sreda Publ., pp. 262-265. (In Russ.) <https://elibrary.ru/axwpzk>
14. Aires E.Dzh., Robbins D. (2009). *Child and Sensory Integration: Understanding Hidden Development Issues*. Moscow, Terevinf Publ., 268 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxxsfj>
15. Linkenauger S.A., Lerner M.D., Ramenzoni V.C., Proffitt D.R. (2012). A perceptual-motor deficit predicts social and communicative impairments in individuals with autism spectrum disorders. *Autism Research*, no. 5, pp. 352-362. <https://doi.org/10.1002/aur.1248>
16. Teixeira B.M., Carvalho F.T. de, Vieira J.R.L. (2019). Avaliação do perfil motor em crianças de Teresina – PI com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista Educação Especial*, no. 32 (1), pp. 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984686X33648>
17. Huseyin O. (2019). The impact of sport activities on basic motor skills of children with autism. *Pedagogics Psychology Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, no. 3, pp. 138-144. <https://doi.org/10.15561/18189172.2019.0305>, <https://elibrary.ru/vegaqy>

18. Grosprêtre S., Ruffino C., Derguy C., Gueugneau N. (2024). Sport and autism: What do we know so far? A review. *Sports Medicine – Open*, no. 10 (107). <https://doi.org/10.1186/s40798-024-00765-x>
19. Vitenzon A.S., Petrushanskaya K.A., Spivak B.G. (2013). Features of the biomechanical structure of walking in healthy children of different ages. *Rossiiskii zhurnal biomekhaniki = Russian Journal of Biomechanics*, vol. 17, no. 1 (59), pp. 78-93. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pyhdpz>
20. Evseev S.P. (2009). *Theory and Organization of Adaptive Physical Education*. Moscow, 446 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxwjtz>
21. Shakirova A.V. (2019). *Autism and Sports. Figure Skating Teaching Methods as a Means of Habilitation for Children with Autism Spectrum Disorders*. Moscow, 112 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iohyft>

Информация об авторах

Волошина Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-4373-1762>

Scopus Author ID: 56862102400

ResearcherID: 5541-2019-A5541

voloshina_l@bsuedu.ru

Косалапова Дарья Анатольевна, научный сотрудник кафедры теории и методики физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-4795-0344>

ResearcherID: OIR-8854-2025

kosalapova.darya@yandex.ru

Для контактов:

Косалапова Дарья Анатольевна

kosalapova.darya@yandex.ru

Поступила в редакцию 28.03.2025

Одобрена после рецензирования 20.06.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Lyudmila N. Voloshina, Dr. Sci. (Education), Professor, Professor of Preschool and Special (Defectological) Education Department, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-4373-1762>

Scopus Author ID: 56862102400

ResearcherID: 5541-2019-A5541

voloshina_l@bsuedu.ru

Darya A. Kosalapova, Research Scholar of Theory and Methodology of Physical Education Department, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-4795-0344>

ResearcherID: OIR-8854-2025

kosalapova.darya@yandex.ru

Corresponding author:

Darya A. Kosalapova

kosalapova.darya@yandex.ru

Received 28.03.2025

Approved 20.06.2025

Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 796

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-955-963>



Комплексное воздействие физкультурно-оздоровительной технологии на физическую подготовленность студенток специальных медицинских групп

Ли Пань ^{*}, Терентьева Ольга Сергеевна 
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
^{*}Адрес для переписки: 158017219@qq.com

Аннотация

Актуальность. Неизбежное несоответствие в развитии и проявлении физических способностей человека с отклонениями в состоянии здоровья (ОВЗ), вызванное основным заболеванием и, как следствие снижением двигательной активности, требует поиска традиционных и нетрадиционных средств комплексного воздействия физкультурно-оздоровительной деятельности на организм студенток, занимающихся в специальных медицинских группах (СМГ). На наш взгляд, включение элементов китайской оздоровительной гимнастики, аквагимнастики и различных видов оздоровительной ходьбы в содержание технологии физкультурно-оздоровительной направленности будет способствовать решению вышеназванной проблемы. При этом в ходе реализации разработанной технологии предполагается обязательный контроль за динамикой показателей физической подготовленности как одного из компонентов потенциала здоровья студенток, занимающихся в специальной медицинской группе. Цель исследования – выявить влияние физкультурно-оздоровительной деятельности, включающей элементы китайской гимнастики, аквагимнастики и различных видов ходьбы, на развитие физических способностей студенток с ОВЗ.

Материалы и методы. На основании анализа научных публикаций была детализирована направленность воздействия нетрадиционных средств двигательной активности на конкретные физические способности человека с ОВЗ, конкретизированы двигательные тесты, определяющие уровень развития физических способностей, с учетом отклонения в состоянии здоровья. На основании результатов проведенных тестирований была выявлена динамика показателей физической подготовленности студенток с ОВЗ в ходе реализации физкультурно-оздоровительной деятельности.

Результаты исследования. Изучена динамика уровня развития следующих физических качеств: проведена оценка аэробной выносливости испытуемых, гибкость суставной подвижности и степени эластических возможностей мышц и др. Проведены расчеты с помощью теста Купера.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, следует резюмировать следующее: внедрение нетрадиционных средств двигательной активности в содержание физкультурно-оздоровительной технологии оказывает комплексное воздействие на физическую подготовленность исследуемого контингента занимающихся.

Ключевые слова: физические способности, физическая подготовленность студенток с отклонениями в состоянии здоровья, нетрадиционные средства двигательной активности, физкультурно-оздоровительная технология, двигательные тесты

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад автора: Ли Пань – постановка проблемы исследования, анализ научно-методической литературы, сбор эмпирических данных, обработка материала, составление и анализ проведенных расчетов, формулировка выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи. О.С. Терентьева – научное руководство, организация проведения исследования, редактирование текста рукописи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ли Пань, Терентьева О.С. Комплексное воздействие физкультурно-оздоровительной технологии на физическую подготовленность студенток специальных медицинских групп // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 955-963. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-955-963>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-955-963>

The complex influence of physical education and wellness technologies on the physical fitness of female students of special medical groups

Li Pan , Olga S. Terentyeva 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: 158017219@qq.com

Abstract

Importance. The inevitable discrepancy in the development and manifestation of physical abilities of a person with disabilities caused by an underlying disease and, as a result, a decrease in physical activity, requires the search for traditional and non-traditional means of complex effects of physical education and recreation activities on the body of female students involved in special medical groups (SMG). In our opinion, the inclusion of elements of Chinese recreational gymnastics, aquagymnastics and various types of recreational walking in the content of physical education and wellness technology will help solve the above-mentioned problem. At the same time, during the implementation of the developed technology, mandatory monitoring of the dynamics of physical fitness indicators is assumed as one of the components of the health potential of female students involved in a special medical group. The purpose of the study is to identify the impact of physical education and recreation activities, including elements of Chinese gymnastics, aquagymnastics and various types of walking, on the development of physical abilities of students with disabilities.

Materials and Methods. Based on the analysis of scientific publications, the focus of the impact of non-traditional means of motor activity on specific physical abilities of a person with disabilities was detailed, motor tests determining the level of development of physical abilities were clarified, taking into account deviations in the state of health. According to the results of the tests, the dynamics of indicators of physical fitness of students with disabilities in the process of physical education and recreation activities was revealed.

Results and Discussion. The dynamics of the development level of the following physical qualities is studied: the assessment of the aerobic endurance of the subjects, the flexibility of joint mobility and the degree of elastic capabilities of muscles, etc. Calculations are performed using the Cooper test.

Conclusion. Summing up the results of the conducted research, the following should be summarized: the introduction of non-traditional means of motor activity into the content of physical culture and wellness technology has a complex effect on the physical fitness of the studied contingent of students.

Keywords: physical abilities, physical fitness of students with disabilities, non-traditional means of physical activity, physical culture and wellness technologies, motor tests

Funding. No funding was reported for this research.

Authors' Contribution: Li Pan – statement of the research problem, has analyzed scientific and methodological literature, collection of empirical data, data processing, compilation and analysis of the calculations performed, formulated the conclusions and results of the study, writing – original draft preparation. O.S. Terentyeva – scientific guidance, organization of research, has edited the manuscript.

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

For citation: Li Pan & Terentyeva, O.S. (2025). The complex influence of physical education and wellness technologies on the physical fitness of female students of special medical groups. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 955-963. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-955-963>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Поиск универсальных форм организации адаптивной физической культуры студентов с отклонениями в состоянии здоровья и разработка их содержания является принципиальным вопросом современной системы высшего образования, напрямую связанный с особенностями реализации двигательной активности данного контингента обучающихся [1–3]. Негативные изменения в функциональном состоянии, вызванные патологическими факторами, и, как следствие, вынужденные гиподинамия и гипокинезия, отрицательно сказываются на естественном ходе развития физических способностей человека, имеющего отклонения в состоянии здоровья [4–6]. Вышеназванные обстоятельства являются основанием для включения элементов китайской оздоровительной гимнастики, аквагимнастики и различных видов оздоровительной ходьбы в физкультурно-оздоровительную деятельность студентов, занимающихся в специальной медицинской группе [7; 8].

В этой связи цель исследования заключалась в выявлении влияния физкультурно-

оздоровительной деятельности, включающей элементы китайской гимнастики, аквагимнастики и различных видов ходьбы, на развитие физических способностей студентов с ОВЗ. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: детализировать направленность воздействия различных физкультурно-оздоровительных средств на конкретные физические способности; конкретизировать двигательные тесты, определяющие уровень развития физических способностей, с учетом отклонения в состоянии здоровья; выявить динамику показателей физической подготовленности студенток с ОВЗ в ходе реализации физкультурно-оздоровительной деятельности.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

На основании анализа научных публикаций детализирована направленность воздействия нетрадиционных средств двигательной активности на конкретные физические способности человека с ОВЗ, конкретизированы двигательные тесты, определяющие уровень развития физических способностей, с учетом отклонения в состоянии здоровья. Результа-

ты проведенных тестирований позволили выявить динамику показателей физической подготовленности студенток с ОВЗ в ходе реализации физкультурно-оздоровительной деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе направленного развития физической подготовленности необходимо помнить об акцентированном воздействии различных видов физкультурно-спортивной деятельности на определенные физические способности. В нашем исследовании мы отслеживаем динамику уровня развития следующих физических качеств.

В первую очередь, на наш взгляд, необходимо осуществлять оценку аэробной выносливости, так как она является своего рода индикатором состояния дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Данное качество развивается, преимущественно, средствами циклической работы умеренной интенсивности в течение продолжительности времени, что обусловило включение различных видов оздоровительной ходьбы в физкультурно-оздоровительную технологию развития потенциала здоровья студентов с ОВЗ.

Следующим физическим качеством, которое, по нашему мнению, необходимо оценивать в ходе реализации разработанной технологии, является гибкость студентов с ОВЗ. Гибкость, как показатель суставной подвижности и степени эластических возможностей мышц, обуславливает необходимый уровень двигательной деятельности, что тем самым определило выбор элементов китайской оздоровительной гимнастики – ицзинь цзинь цигун в качестве компонента разработанной технологии.

Для данного вида оздоровительной гимнастики характерно изобилие статических поз, плавно переходящих друг в друга, а также ассиметричные положения и движения, синхронизированные с дозированными дыхательными актами, что требует относительно высокого уровня развития статического и динамического равновесия, а также

кинестетической дифференциации у занимающихся.

Вышеназванные виды координационных способностей студентов с ОВЗ мы развивали на занятиях аквагимнастикой, также включенных в физкультурно-оздоровительную технологию. Выполнение широкого спектра довольно простых физических упражнений в бассейне осложнено высокой плотностью воды и отсутствием стабильной опоры в глубокой части бассейна, что предъявляет особые требования к уровню развития способности к статическому и динамическому равновесию.

Следует также отметить, что сопротивление воды предполагает большие затраты прилагаемых усилий при совершении двигательной деятельности в бассейне, что непременно скажется на росте силовых способностей занимающихся [9].

В перечень исследуемых физических качеств не вошли скоростные и скоростно-силовые, так как развитие первых детерминировано генетическими факторами и подразумевает использование в качестве тренировочных средств упражнения высокой интенсивности, что противоречит оздоровительной концепции технологии. Скоростно-силовые способности сочетают выполнение двигательных действий большой мощности, как правило, в максимально короткий промежуток времени, что уже само по себе вносит большие риски в нормальную работу функциональных систем организма человека с отклонениями в состоянии здоровья [10].

Итак, уровень развития аэробной выносливости студенток, занимающихся в специальной медицинской группе, выявлялся по результатам показателей теста Купера – расстояния, пройденного в течение 12 минут [11] (табл. 1).

Анализ данных информирует о положительных сдвигах в проявлении аэробной выносливости студенток исследуемой группы, что свидетельствует о благоприятном воздействии разработанной физкультурно-оздоровительной технологии на дыхательную и сердечнососудистую системы.

Таблица 1

Результаты тестирования способности к общей выносливости
студенток, занимающихся в специальных медицинских группах

Table 1

The results of testing the general endurance of female students involved in special medical groups

№ п/п	Тест	1 тестирование	2 тестирование	3 тестирование
1	Расстояние, пройденное за 12 минут, м	1346,53 ± 6,78	1423,21 ± 7,01	1525,97 ± 7,19

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

Таблица 2

Результаты тестирования комплексного проявления гибкости
студенток, занимающихся в специальных медицинских группах

Table 2

The results of testing the complex flexibility of female students involved in special medical groups

№ п/п	Тест	1 тестирование	2 тестирование	3 тестирование
1	Наклон вниз, баллы	0,23 ± 0,08	0,56 ± 0,10	1,26 ± 0,08
2	Наклон в стороны, баллы	0,46 ± 0,09	1,33 ± 0,09	1,83 ± 0,07
3	Лежа на спине, ноги за голову, баллы	0,36 ± 0,08	0,83 ± 0,12	1,46 ± 0,092
4	Сидя, наклон вперед, баллы	0,43 ± 0,09	0,93 ± 0,09	1,63 ± 0,089
5	Комплексная оценка, баллы	1,5 ± 0,17	3,67 ± 0,19	6,2 ± 0,15
6	Гибкость в плечевых суставах, см	90,43 ± 0,55	88,26 ± 0,46	85,33 ± 0,41

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

Оценку гибкости осуществляли по комплексному проявлению подвижности различных суставных групп в баллах: позвоночного столба, коленных, плечевых и тазобедренных суставов¹. Тесты «Наклон вниз из положения стоя с касанием пола ладонями», «Из положения седа наклон вперед тест с касанием стоп» и «Из положения лежа на спине с перемещением прямых ног за голову до касания пола» направлены на определение показателей гибкости позвоночного столба в

сагиттальной плоскости, а также коленных и плечевых суставах. Тест «Наклоны в стороны из положения стоя с касанием рукой латеральной поверхности коленного сустава» для определения, в первую очередь, гибкости позвоночного столба во фронтальной плоскости.

Результаты тестирования комплексного проявления гибкости студенток, занимающихся в специальных медицинских группах, приведены в табл. 2.

Представленные данные констатируют положительную тенденцию результатов трех контрольных срезов во всех проведенных упражнениях. Кроме того, было выявлено существенное улучшение показателей гибкости в плечевых суставах: уменьшение расстояния между кистями рук при выполнении

¹ Слободчикова Т.А., Пастухов Е.В., Балалаева М.В. Элективные курсы по физической культуре и спорту: оценочные материалы // Уральский государственный юридический университет им. В.Ф. Яковлева: офиц. сайт. URL: [https://xn--clazic8c.xn--p1ai/vikon/sveden/files/zik/Ocenochnye_materialy_po_discipline_Elektivnye_kursy_po_fizicheskoi_kulyture_i_sportu\(5\).pdf](https://xn--clazic8c.xn--p1ai/vikon/sveden/files/zik/Ocenochnye_materialy_po_discipline_Elektivnye_kursy_po_fizicheskoi_kulyture_i_sportu(5).pdf)

Таблица 3

Результаты тестирования видов координационных способностей
студенток, занимающихся в специальных медицинских группах

Table 3

The results of testing the types of coordination abilities
of female students involved in special medical groups

Статическое равновесие				
№ п/п	Тест	1 тестирование	2 тестирование	3 тестирование
1	Цапля, с	15,16 ± 0,31	17,67 ± 0,36	21,33 ± 0,43
2	Ласточка, с	4,03 ± 0,26	6,76 ± 0,24	9,6 ± 0,25
Динамическое равновесие				
№ п/п	Тест	1 тестирование	2 тестирование	3 тестирование
1	Балансирование на гимнастической скамейке, с	10,44 ± 0,19	8,76 ± 0,18	6,76 ± 0,16
Кинестетическая дифференциация				
№ п/п	Тест	1 тестирование	2 тестирование	3 тестирование
1	«8 шагов», см	76,23 ± 0,89	70,67 ± 0,78	69,93 ± 0,72

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

Таблица 4

Результаты комплексного тестирования силовых способностей
студенток, занимающихся в специальных медицинских группах

Table 4

The results of comprehensive testing of the strength abilities
of female students involved in special medical groups

№ п/п	Тест	1 тестирование	2 тестирование	3 тестирование
1	«Стульчик», с	8,3 ± 0,31	11,83 ± 0,28	16,3 ± 0,29
2	«Планка», с	19,56 ± 0,56	34,26 ± 0,67	48,53 ± 0,82
3	Приседания за минуту, количество раз	10,93 ± 0,29	14,93 ± 0,24	18,76 ± 0,21
4	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, количество раз	8,5 ± 0,27	11,73 ± 0,26	16,67 ± 0,31
5	Лежа на полу поднимание ног, количество раз	12,33 ± 0,28	16,46 ± 0,31	20,87 ± 0,34
6	Лежа на полу подтягивание согнутых ног, количество раз	8,5 ± 0,21	11,8 ± 0,25	16,36 ± 0,24

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

«выкрута» гимнастической палки прямыми руками.

В рамках исследования видов координационных способностей мы анализировали результаты показателей статического и динамического равновесия, а также кинестетической дифференциации движения.

Статическое равновесие оценивали по результатам, показанным в упражнениях:

1. «Цапля» – удержание равновесия стоя на правой, левая согнута вперед, носок прижат к колену, руки в стороны;
2. «Ласточка» – удержание равновесия стоя на правой, левая назад, руки в стороны.

Динамическое равновесие оценивалось в условиях балансирования на гимнастической скамейке: испытуемый должен выполнить на ограниченной поверхности (гимнастической скамейки) четыре последовательных поворота в правую, затем в левую стороны.

Тестирование способности к кинестетической дифференциации движения проводили с помощью контрольного упражнения «8 шагов». Испытуемому предлагалось выполнить 8 шагов по прямой линии с фиксацией точки финиша. Затем необходимо было повторить упражнение с закрытыми глазами, максимально приблизившись к отмеченной точке финиша. Результат оценивался по разнице между двумя точками фиксации в первом и во втором случае (табл. 3).

В результатах тестирований, представленных в таблице 3, отмечена положительная динамика развития способности к статическому и динамическому равновесиям, а также к кинестетической дифференциации.

Оценка силовых способностей – статического и динамического режимов работы различных групп мышц – проводилась с помощью комплексного тестирования [12; 13] (табл. 4).

Согласно результатам, представленным в таблице 4, необходимо отметить положительный тренд в комплексном проявлении силовых способностей испытуемых во всех контрольных упражнениях.

ВЫВОДЫ

Таким образом, основываясь на результатах двигательных тестов, проведенных со студентками, занимающимися в специальных медицинских группах, следует констатировать комплексное положительное воздействие разработанной физкультурно-оздоровительной технологии на исследуемый контингент занимающихся.

Список источников

1. Акамов В.В., Власова В.П., Четайкина О.В. Физическое воспитание студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях педагогического вуза // Перспективы науки. 2018. № 9 (108). С. 56-59. <https://elibrary.ru/vhwl1g>
2. Ли Пань. О необходимости совершенствования форм занятий адаптивной физической культурой в вузе со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 6. С. 1726-1734. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-6-1726-1734>, <https://elibrary.ru/frztea>
3. Сентизова М.И., Евсеева С.В. Педагогические условия физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья // Глобальный научный потенциал. 2022. № 6 (135). С. 89-93. <https://elibrary.ru/ugqspv>
4. Авилова И.А. Особенности адаптивного физического воспитания и спорта для лиц, имеющих ослабленное здоровье // Региональный вестник. 2020. № 3 (42). С. 26-28. <https://elibrary.ru/yemaol>
5. Румба О.Г. Система педагогического регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 11-14. <https://elibrary.ru/teeblf>
6. Сентизова М.И., Гурьева А.В. Педагогические условия физического воспитания студентов с отклонениями в состоянии здоровья // Теория и практика физической культуры. 2021. № 11 (146). С. 174-177. <https://elibrary.ru/tbjhgy>
7. Рябцев С.М., Гончарова М.С. Оценка физического развития студентов с нарушениями слуха в процессе адаптивного физического воспитания в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 227-232. <https://elibrary.ru/utebus>
8. Салеев Э.Р. Оптимизация физических упражнений для оздоровительного эффекта // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6. № 5. С. 259-264. <https://doi.org/10.58224/2687-0428-2024-6-5-259-264>, <https://elibrary.ru/gasqhj>

9. Небытова Л.А., Катренко М.В., Журавлева Ю.И., Сасин А.А. Гидрокинезотерапия как средство инклюзивного образования студентов в области физической культуры // Педагогика и просвещение. 2021. № 2. С. 92-102. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.2.33630>, <https://elibrary.ru/rfpvds>
10. Борисова Н.Ю., Галкина Т.Н., Якимова Я.Е. Особенности занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы 8 Междунар. науч. конф. Самара, 2016. С. 248-251. <https://elibrary.ru/vqcjab>
11. Максимова Т.А. Сравнительный анализ показателей физического развития и физической подготовленности девушек специальной медицинской группы, проживающих в условиях Крайнего Севера // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 1. С. 16-21. <https://elibrary.ru/yzsnzb>
12. Клычкова О.В., Свириденко А.В., Ушанов Г.А., Федорихин В.В. Контрольные нормативы для студентов специальных медицинских групп // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2012. № 11 (98). С. 81-82. <https://elibrary.ru/peykvf>
13. Помогаева Н.С., Мох А.В., Николаева О.В., Волкова Л.М., Стригельская И.Ю., Голубев А.А. Критерии оценки физической подготовленности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 337-341. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p337-341>, <https://elibrary.ru/oymstg>

References

1. Akamov V.V., Vlasova V.P., Chetaikina O.V. (2018). Physical education of students with disabilities in conditions of pedagogical higher school. *Perspektivy nauki = Science Prospects*, no. 9 (108), pp. 56-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vhwlgl>
2. Li Pan (2024). On the necessity of adaptive physical education classes forms improvement in university with students with disabilities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 6, pp. 1726-1734. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-6-1726-1734>, <https://elibrary.ru/frzteq>
3. Sentizova M.I., Evseeva S.V. (2022). Pedagogical conditions for physical education of students with limited health opportunities. *Global'nyi nauchnyi potentsial = Global Scientific Potential*, no. 6 (135), pp. 89-93. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ugqspv>
4. Avilova I.A. (2020). Features of adaptive physical education and sports for people with poor health. *Regional'nyi vestnik*, no. 3 (42), pp. 26-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yemaol>
5. Rumba O.G. (2015). System of pedagogical regulation of motor activity of students of special medical groups. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury*, no. 2, pp. 11-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/teeblf>
6. Sentizova M.I., Gur'eva A.V. (2021). Pedagogical conditions of physical education of students with health disabilities. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury*, no. 11 (146), pp. 174-177. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tbjhqy>
7. Ryabtsev S.M., Goncharova M.S. (2018). Physical fitness evaluation of hearing-impaired students in the process of adaptive physical education in the higher education institution. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, no. 6, pp. 227-232. (In Russ.) <https://elibrary.ru/utebus>
8. Saleev E.R. (2024). Optimization of physical exercises to achieve a healing effect. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*, vol. 6, no. 5, pp. 259-264. (In Russ.) <https://doi.org/10.58224/2687-0428-2024-6-5-259-264>, <https://elibrary.ru/gasqjh>
9. Nebytova L.A., Katrenko M.V., Zhuravleva Yu.I., Sasin A.A. (2021). Hydro-kinesiotherapy as a means of inclusive education of students in the field of physical culture. *Pedagogika i prosveshchenie = Pedagogy and Education*, no. 2, pp. 92-102. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.2.33630>, <https://elibrary.ru/rfpvds>
10. Borisova N.Yu., Galkina T.N., Yakimova Ya.E. (2016). Features of physical education classes with students of a special medical group. *Materialy 8 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki» = Proceedings of the 8th International Scientific Conference "Current Issues of Modern Education"*. Samara, pp. 248-251. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vqcjab>

11. Maksimova T.A. (2019). Comparative analysis of indicators of physical development and physical preparedness of girls of special medical group, living in the conditions of the Far North. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*, no. 1, pp. 16-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yzsnzb>
12. Klychkova O.V., Sviridenko A.V., Ushanov G.A., Fedorikhin V.V. (2012). Control standards for students of special medical groups. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Novye obrazovatel'nye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze*, no. 11 (98), pp. 81-82. (In Russ.) <https://elibrary.ru/peykvf>
13. Pomogaeva N.S., Mokh A.V., Nikolaeva O.V., Volkova L.M., Strigel'skaya I.Yu., Golubev A.A. (2022). Criteria for assessing the physical fitness of students with disabilities. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, no. 10 (212), pp. 337-341. (In Russ.) <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p337-341>, <https://elibrary.ru/oymstg>

Информация об авторах

Ли Пань, научный сотрудник кафедры оздоровительной и адаптивной физической культуры, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-0628-535X>
158017219@qq.com

Терентьева Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5680-197X>
boss_o59ga@rambler.ru

Для контактов:

Ли Пань
158017219@qq.com

Поступила в редакцию 15.04.2025
Одобрена после рецензирования 08.07.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Li Pan, Research Scholar of Recreational and Adaptive Physical Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-0628-535X>
158017219@qq.com

Olga S. Terentyeva, Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Associate Professor of Physical Culture Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5680-197X>
boss_o59ga@rambler.ru

Corresponding author:

Li Pan
158017219@qq.com

Received 15.04.2025
Approved 08.07.2025
Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.



Зарубежная литература в российской провинции: места хранения, распространения и круг чтения дворян XIX – начала XX века (по материалам Курской и Тамбовской губерний)

Вадим Павлович Николашин¹ , Максим Анатольевич Облицов¹ ,

Елена Александровна Брюханова² 

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»
656049, Российская Федерация, г. Барнаул, проспект Ленина, 61

*Адрес для переписки: nikolashin.vadim@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Книжное дело, включающее в себя книготорговлю, книгоиздание, а также сбор, обработку, хранение книг и руководство чтением, являлось важнейшим элементом в просвещении, социально-политическом и экономическом развитии России. Дворянство сыграло важную роль в становлении данной сферы, транслируя западные опыт и знания. Актуальность данной работы обусловлена тем, что книжное и библиотечное дело являются одними из ключевых цивилизационных инструментов. В XIX – начале XX века они играли важнейшую роль в процессе социального и экономического развития России. Дворяне были активно включены в данные процессы.

Методология и источники. В ходе исследования были применены как общенаучные, так и специальные исторические методы исследования. Были использованы историко-сравнительный, историко-типологический, проблемно-хронологический, ретроспективный и ряд других методов. В частности, историко-типологический метод позволил выделить группы зарубежных изданий, места их концентрации и оборота в российской провинции XIX – начала XX века. Географические рамки исследования ограничены территориями Курской и Тамбовской губерний. Это позволяет сфокусироваться на конкретных примерах распространения западноевропейской литературы в российской провинции, более глубоко изучить особенности трансфера знаний из-за рубежа.

Результаты исследования. В исследовании проведен анализ мест хранения и оборота зарубежной литературы, основных источников пополнения книжных собраний российских дворян в XIX – начале XX века. Зачастую первое знакомство с иностранным сочинением происходило в домашней библиотеке. Впоследствии круг чтения на иностранном языке расширился в ходе обучения в гимназиях и университетах. Биография Б.Н. Чичерина позволяет достаточно четко проанализировать этапы знакомства с западноевропейскими знаниями и их рецепцией. Пополнять книжные собрания дворяне также могли в специализированных лавках и магазинах. Важную роль в распространении зарубежных сочинений в провинции играли и типографии. В качестве альтернативы, в основном, выступали почтовые и железнодорожные пересылки книг. Библиотеки, представленные домашними собраниями дво-

рян и литературными собраниями в гимназиях, университетах, обеспечивали базовые знания дворянства.

Выводы. В ходе количественного анализа выборки из «Алфавитных списков сочинений, рассмотренных иностранной цензурой» за 1893 г., было выявлено, что в книжном обороте находились книги на английском, немецком, французском, итальянском, польском, шведском, финском, датском, еврейском, польском, латинском языках, «на славянских наречиях» и в некоторых случаях даже эсперанто. Среди них преобладали издания на немецком языке (52,4 %), французском языке (21,8 %), английском языке (8 %), польском языке (7 %). При этом доля запрещенных книг в общей выборке составила 11 % в январе и 11,7 % в феврале 1893 г.

Ключевые слова: книги, иностранная литература, рецепция, трансфер знаний, домашняя библиотека, типография, гимназия, запрещенные книги

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-01330, <https://rscf.ru/project/25-28-01330/> «Книга и трансфер: дворянское чтение как фактор усвоения и переосмысления главных европейских идей на русской почве (XVIII – начало XX века)».

Вклад авторов: В.П. Николашин – разработка концепции и методологии исследования, научное руководство. М.А. Облицов – сбор и анализ архивных материалов, поиск научной литературы, написание черновика рукописи. Е.А. Брюханова – статистическая обработка данных, написание черновика рукописи, редакторская обработка текста.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Николашин В.П., Облицов М.А., Брюханова Е.А. Зарубежная литература в российской провинции: места хранения, распространения и круг чтения дворян XIX – начала XX века (по материалам Курской и Тамбовской губерний) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 964-975. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-964-975>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-964-975>

Foreign literature in the Russian province: places of storage, distribution and reading circle of the nobles of the 19 – early 20 century (based on materials from Kursk and Tambov provinces)

Vadim P. Nikolashin¹ , Maksim A. Oblitsov¹ , Elena A. Bryukhanova² 

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Altai State University

61 Lenin Ave., Barnaul, 656049, Russian Federation

*Corresponding author: nikolashin.vadim@yandex.ru

Abstract

Importance. The book business, which includes bookselling, book publishing, as well as the collection, processing, storage of books and the guidance of reading, was an essential element in the enlightenment, socio-political and economic development of Russia. The nobility played an important role in the development of this sphere, broadcasting Western experience and knowledge. The relevance of this work is due to the fact that book and library science are among the key civi-

lizational tools. In the 19th and early 20th centuries, they played a crucial role in the process of Russia's social and economic development. The nobles were actively involved in these processes.

Methodology and Sources. In the course of the research, both general scientific and special historical research methods are applied. Historical-comparative, historical-typological, problematic-chronological, retrospective and a number of other methods were used. In particular, the historical and typological method made it possible to identify groups of foreign publications, their places of concentration and turnover in the Russian province of the 19th – early 20th century. The geographical scope of the study is limited to the territories of Kursk and Tambov provinces. This allows us to focus on specific examples of the dissemination of Western European literature in the Russian province, and to study in more depth the specifics of knowledge transfer from abroad.

Results and Discussion. The study analyzes the places of storage and circulation of foreign literature, the main sources of replenishment of the book collections of Russian nobles in the 19th – early 20th century. Often, the first acquaintance with a foreign composition took place in the home library. Subsequently, the range of reading in a foreign language expanded during his studies at gymnasiums and universities. The biography of B.N. Chicherin allows a fairly clear analysis of the stages of acquaintance with Western European knowledge and their reception.

Nobles could also replenish their book collections in specialized shops and shops. Printing houses also played an important role in the dissemination of foreign works in the province. The alternatives were mainly postal and rail shipments of books. Libraries, represented by household meetings of the nobility and literary collections in gymnasiums and universities, provided the basic knowledge of the nobility.

Conclusion. During the quantitative analysis of the sample from the “Alphabetical Lists of works reviewed by foreign censorship” for 1893, it is revealed that books in circulation are books in English, German, French, Italian, Polish, Swedish, Finnish, Danish, Hebrew, Polish, Latin, “in Slavic dialects” and in some cases, even Esperanto. Among them, publications in German (52.4 %), French (21.8 %), English (8 %), and Polish (7 %) prevailed. At the same time, the share of banned books in the total sample is 11 % in January and 11.7 % in February 1893.

Keywords: books, foreign literature, reception, knowledge transfer, home library, printing house, gymnasium, prohibited books

Funding. The research is carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 25-28-01330, <https://rscf.ru/project/25-28-01330/> “Book and transfer: noble reading as a factor of assimilation and rethinking of the main European ideas on Russian soil (18th – early 20th century)”.

Authors’ Contribution: V.P. Nikolashin – research concept and methodology development, scientific guidance. M.A. Oblitsov – collection and analysis of archival materials, scientific literature searching, writing – original draft preparation. E.A. Bryukhanova – statistical data processing, statistical data processing, writing a draft of a manuscript, editorial text processing, editorial text processing.

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

For citation: Nikolashin, V.P., Oblitsov, M.A., & Bryukhanova, E.A. (2025). Foreign literature in the Russian province: places of storage, distribution and reading circle of the nobles of the 19 – early 20 century (based on materials from Kursk and Tambov provinces). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 964-975. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-964-975>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Первая половина XIX века в России – эпоха доминирования в культурном пространстве взглядов и идей, формировавшихся в дворянской среде. В пореформенный

период представители «благородного сословия» начали делить место в интеллектуальном пространстве с разночинцами из других сословий, но даже в этой ситуации дворянские ценности, литературные предпочтения являлись ориентиром для просвещенного,

читающего общества. При этом многие идеи и взгляды были восприняты из-за рубежа, являлись результатом усвоения, рецепции западноевропейских знаний, представленных в книгах.

В данном исследовании мы обратились к изучению мест сосредоточения иностранной литературы в российской провинции в XIX – начале XX века и выявлению особенностей ее распространения в дворянской среде. Особое внимание уделялось вопросу усвоения знаний из европейской литературы представителями «благородного сословия».

Актуальность данной работы обусловлена тем, что книжное и библиотечное дело являются одними из ключевых цивилизационных инструментов. В XIX – начале XX века они играли важнейшую роль в процессе социального и экономического развития России. Дворяне были активно включены в данные процессы.

В целом для дореволюционного периода было характерно как коммерческое, так и некоммерческое распространение книг. Однако литература на иностранных языках в центральной России чаще находилась в круге интересов дворянства, так как представители данного сословия обладали более высоким уровнем образования и знаниями иностранных языков. При этом в обороте находились книги на разных языках: французском, английском, немецком, голландском, греческом, латинском, итальянском, польском, финском, французском и ряде других европейских языков, – как привезенные, так и напечатанные в местных типографиях.

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОЧНИКИ

Для исследования заявленной тематики необходимо обратиться к анализу эволюции книжного дела на местах, выявлению общих закономерностей и тенденций накопления иностранных изданий. В частности, историки книги И.И. Фролова [1], Е.А. Макарова [2] в своих работах обращают внимание на перспективность изучения данной проблематики в географических рамках отдельных макро-

регионов. Так, И.И. Фролова отмечает перспективность изучения провинциальной литературы в «локальных масштабах», в пределах исторически сформировавшихся областей [1, с. 125]. «Действительно, будучи ограничен определенной территорией, исследователь может вести поиск вглубь благодаря имеющейся доброкачественной источниковой базе (комплекты газет, памятные книжки, указатели местной печати, архивы, воспоминания современников и пр.) для исследования историко-культурной ситуации определенного региона» [2, с. 10].

Зарубежные исследователи акцентировали внимание на преображении России за счет распространения европейских книг и развития отечественной литературы, которые оказывали влияние на русскую общественность. Особенно в постсоветский период, когда возросшие контакты и отказ от враждебности в восприятии дали возможность применить методы социальной истории к изучению российской культуры. Следует отметить итальянскую историческую школу, итогом изысканий которой в сфере российской культуры чтения стала коллективная монография “Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia” [3]. В американской историографии представляют интерес работы, посвященные отдельным особенностям культуры чтения и письма, их изменению на протяжении Нового времени [4].

В целом, обращаясь к проблеме изучения оборота книг в России и за рубежом, необходимо выделить такое направление, как «история книги» в рамках более широкого исследовательского поля «интеллектуальной истории». В отечественной историографии данное направление только начинает развиваться, но уже есть ряд значимых работ [5–7]. В настоящее время активно изучается круг чтения дворян Центрального Черноземья [8–11]. Указанные направления, обладая перспективами развития, вместе с тем имеют и некоторые ограничения, например, не позволяют выявить широту и общие тенденции распространения изданий, оценить рецепцию знаний, полученных из книг, в дворянской

среде и т. д. В исследовании основное внимание уделено определению круга чтения дворян XIX – начала XX века на примере Курской и Тамбовской губерний, имеющих похожие географические, природно-климатические, социально-демографические и экономические характеристики.

Основными методами исследования стали историко-сравнительный, проблемно-хронологический, ретроспективный и ряд других. Кроме того, применялся историкотипологический метод, позволивший сгруппировать места концентрации и оборота зарубежных книг в российской провинции XIX – начала XX века и провести их более глубокий анализ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для значительного числа дворян XVIII – начала XX века домашние библиотеки были первым этапом знакомства с зарубежной литературой. Как выделяет Г.З. Торохова, выдающиеся представители «благородного сословия» воспитывались на домашних собраниях, формировали гражданскую позицию. При этом книги выступали в качестве важнейшего источника получения новых знаний и просвещения. Ежедневное чтение «оживляло жизнь дворянской семьи и делало ее эмоционально насыщенной» [12, с. 88].

О распространении информации о литературных новинках и способах доставки книг в черноземной провинции вспоминал Б.Н. Чичерин. В детстве, приходящимся на 1830–1840-е гг., он жил в имении Караул Кирсановского уезда Тамбовской губернии. Здесь он наблюдал за тем, как московские знакомые его отца, Павлов и Зубков, сообщали «обо всем, что появлялось в литературе русской и иностранной, пересылали <...> [отцу] выходящие книги» [13, с. 373]. Например, Борис Николаевич указывал, что таким образом был получен последний роман Бальзака, «не так давно опубликованные» лекции Гизо, а также произведения Байрона. Все они пересылались между соседними имениями (Любичами, Марой и Караулом).

И, как отмечал Б.Н. Чичерин, при встрече помещиков «становились предметом оживленных бесед» [13, с. 377]. То есть полученные книги не только пополняли библиотеки местных дворян, но и читались, обсуждались и подлежали осмыслению. Развиваясь в интеллектуальной среде (в соседстве с семьей Баратынских) и испытывая влияние отца, Н.В. Чичерина, обладавшего литературным вкусом, Борис Николаевич уже с четырех лет полюбил чтение. Впоследствии он заинтересовался российскими и западными историческими трудами [14, с. 151]. Отметим, что подобный опыт был характерен для А.Т. Болотова и А.С. Пушкина, которые также в детстве в домашних библиотеках познакомились с французскими произведениями. Воспоминания Б.Н. Чичерина позволяют предположить, что знакомство с работами и идеями западноевропейских литераторов и ученых в дворянской среде происходило в детстве, также в домашней среде происходило обсуждение и осмысление зарубежных социальных и политических концепций.

В таком контексте представляет интерес изучение состава библиотек помещичьих усадеб. Уже со второй половины XVIII века они, наряду с отечественными изданиями, довольно часто включали и книги на европейских языках, преимущественно, французском. «Галломания» обуславливалась глубоким культурным влиянием Франции на российское дворянство середины XVIII – первой трети XIX века [12, с. 88]. Например, библиотека крупнейшего курского помещика А.И. Барятинского включала более 1600 единиц уникальных изданий на французском языке: книг, брошюр и журналов 1789–1804 гг.¹ В кругу чтения дворян были различные произведения, в том числе сочинения французских просветителей. В дальнейшем приоритет французских изданий стал снижаться, а на

¹ Розова И.Ю. Библиотека А.И. Барятинского // Государственная публичная историческая библиотека. URL: https://www.shpl.ru/about_library/history_library/collections/biblioteka_a_i_baryatinskogo/?ysclid=m8o44b8j3g916920476 (дата обращения: 11.03.2025).

полках домашних библиотек возросло число книг на других языках.

Для выявления состава домашних собраний дворянских усадеб мы обратились к описям помещичьих имений, которые составлялись в первые годы советской власти. В 1919 г. в Курск было направлено предписание от народных комиссариатов просвещения и внутренних дел с требованием произвести опись «предметов старины и искусства», обнаруженных в бывших владельческих имениях². Губернские власти адресовали данное поручение волостным земельным отделам³, а также местным совдепам⁴. В документе требовалось, чтобы опись «составлялась точно». Аналогичные процессы происходили и в Тамбовской губернии. Национализация имения Чичериных «Караул» произошла 17 июля 1918 г., когда Всероссийская коллегия по делам музеев при Наркомпросе РСФСР взяла усадьбу под особую охрану [15, с. 185].

Нами было изучено более 40 описей имущества поместий Курской губернии, которые были приняты на учет в 1918–1919 гг. В Государственном архиве Курской области сохранились описания поместий Суджанского, Старооскольского, Корочанского, Тимского и Льговского уездов. К сожалению, особенностью указанных исторических источников является их практически полное «молчание» о содержании дворянских библиотек. Лишь в единичных случаях имеются упоминания о книгах и книжных шкафах⁵. Так, в описи имущества при дворце Марьино (поместье Барятинских) у села Ивановского Льговского уезда Курской губернии нами была выявлена запись о том, что в поместье имелись «книги разные литеранские» (вероятно, имелись в виду книги на иностранных языках. – *Авт.*)⁶. В фондах Государственного архива Тамбовской области также были выявлены описи имущества дворянских помес-

тий, которых упоминались книги. Например, в описи имения бывшего графа И.А. Воронцова-Дашкова, располагавшегося в Ново-Томниковском имении Моршанского уезда Тамбовской губернии, среди мебели и прочих вещей, находящихся в старом доме, на 1 августа 1918 г. на столах находились «книги разные, очерки статистики и прочее...»⁷.

Таким образом, книжные собрания дворян в большинстве случаев не были включены в описи имущества дворянских усадеб, проводившихся советскими работниками. В дореволюционный период они также редко находили отражение и в различных описаниях имений. Кроме того, погромы имений 1917–1918 гг., невнимание местных органов власти в первые послереволюционные годы к дворянским литературным собраниям, а также уничтожение книг на иностранных языках во второй половине 1940–1950-е гг., в том числе из усадебных библиотек, как не имеющих ценности в советский период, ограничивают исследовательский потенциал изучаемой проблемы и делают задачу реконструкции дворянских книжных собраний и домашних библиотек сложной задачей.

Наиболее полные сведения можно получить из частей дворянских коллекций (собраний, библиотек), сохранившихся как обособленные фонды в библиотеках, архивах, музеях, а также некоторым отдельным экземплярам, имеющим экслибрисы и другие владельческие знаки. Мемуары, переписка и другие источники личного происхождения также могут представлять интерес для выявления состава дворянских собраний. Перспективным представляется и изучение истории формирования коллекций и их дальнейшей судьбы.

Так, по сведениям Р.М. Житина, книжное собрание Чичериных составляло более четырех тысяч томов, в том числе книги по истории, искусству, праву и т. д. Библиотека в усадьбе Воронцовых-Дашковых насчитывала более пяти тысяч изданий [15, с. 185], в том числе, предположительно, содержала и

² ГАКуО (Государственный архив Курской области). Ф. Р-583. Оп. 1. Д. 30. Л. 22.

³ ГАКуО. Ф. Р-583. Оп. 1. Д. 30. Л. 22об.

⁴ Там же. Л. 24.

⁵ ГАКуО. Ф. Р-585. Оп. 1. Д. 5. Л. 20об., 7.

⁶ ГАКуО. Ф. Р-1741. Оп. 1. Д. 10. Л. 18.

⁷ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-403. Оп. 1. Д. 328. Л. 71об.

западноевропейские сочинения. Коллекция другого тамбовского помещика – А.В. Вышеславцева – в имении Волховщина также содержала книги зарубежных издательств, включая издания на итальянском, французском и английском языках [15, с. 186].

Следующим этапом знакомства с западноевропейской культурой через книги для дворян становились гимназии. Как отмечает М.В. Курмаев, «система образования в России предполагала освоение нескольких языков, что способствовало массовому изданию учебной и художественной литературы на французском, немецком, греческом, латинском, английском языках, а после открытия инородческих школ – и на языках малых народов империи» [16, с. 377]. Гимназии становились, по сути, одним из первичных социальных институтов, где системно передавались знания, в том числе происходила рецепция информации, содержащейся в зарубежных произведениях.

Учебный процесс и практика ведения занятий включала знакомство и изучение иностранной литературы и научных трудов. Например, выстраивались взаимосвязи при преподавании истории с древними языками. Ученики читали сочинения Юлия Цезаря, Овидия, Цицерона. На уроках греческого языка изучали «Одиссею» и «Илиаду». Также читали работы Демосфена, Еврипида, Софокла и Платона [17, с. 116]. В ходе изучения таких сочинений давалась краткая информация об авторе и содержании произведения, объяснялись неизвестные термины. После прохождения материала от гимназистов требовалось подготовить «связный пересказ прочитанного, а также заучивание наизусть избранного содержания из произведений поэтов и прозаиков» [17, с. 117]. Так происходило усвоение новых знаний.

В начале XX века педагог и методист Н.П. Покорило рекомендовал давать такие темы рефератов обучающимся, как, например, «Макиавелли и его политическое учение» [17, с. 151]. Профессор, историк-медиевист М.М. Стасюлевич подготовил в 1863–1865 гг. трехтомную хрестоматию до-

кументов и статей по средневековой истории (в переводе на русский язык), содержащую выдержки из капитуляриев, дипломатической переписки, отрывки художественных текстов и сочинений данной эпохи. Он стремился изменить и улучшить общественный порядок «путем совершенствования и развития личности, ...обогащения ума народа и воспитания его мысли» [17, с. 158], опираясь на зарубежные знания и опыт, повысить уровень знаний обучающихся, способствовать их плодотворному усвоению и углублению. Стасюлевич считал нужным строить школьное обучение истории на чтении Гомера, Геродота, Тита Ливия и Тацита [17, с. 158]. Учитель Вяземской гимназии И. Виноградов предлагал при проведении письменных работ использовать «переводы по языкам» [17, с. 139]. Таким образом, в начале XX века обучение в гимназиях было ориентировано на «рецептивную и продуктивную» [17, с. 137] деятельность учащихся. В этот процесс были интегрированы западноевропейские произведения.

В дореволюционной России среди учеников гимназий была заметная доля дворян, представительство которых в учебных заведениях начало увеличиваться с 1887 г., после введения циркуляра «О сокращении гимназического образования». В фондах Государственного архива Курской области сохранились списки учащихся Курской мужской гимназии за несколько лет. Изучение этих материалов показало, что в составе гимназистов дворяне составляли не менее трети учащихся, наряду с выходцами из мещан, купцов и духовенства. Например, в 1865 г. в гимназию поступил сын коллежского ротмистра, дворянин Вячеслав Брусенцов⁸, в 1866 г. гимназию стал посещать сын князя Н. Хилкова – Степан⁹ и др. Стоит отметить, что в Курской мужской гимназии имела библиотека, содержащая труды зарубежных авторов. Сохранились некоторые свидетельства о пополнении ее фондов. Так, 14 марта 1896 г. в книжном магазине А. Дредера в Харькове

⁸ ГАКуО. Ф. 185. Оп. 1. Д. 22. Л. 4об.

⁹ Там же. Л. 141об.

было закуплено издание “Platonis dialogi” (vol. V), Sallusti libri de Catilina”, а в списке «книг и изданий, требуемых для учебного заведения», в 1890 г. была указана работа Джонса «Классическая система образования, ее настоящее положение и значение в воспитании»¹⁰. Из приведенных сведений можно сделать два предположения: первое – учебные заведения целенаправленно закупали зарубежные издания, в том числе в книжных магазинах, второе – учебные заведения выполняли задачи по трансляции современных знаний, включая западноевропейские культурные ценности.

После окончания гимназий дворяне имели возможность продолжать обучение в университетах. Высшие учебные заведения также выступали в качестве социальных институтов, распространявших западноевропейские идеи и ценности. Изучая читательские интересы Б.Н. Чичерина, необходимо отметить сформировавшийся у него в годы студенчества интерес к произведениям Гегеля [18, с. 7; 19, с. 124].

Еще одним проводником зарубежных знаний для дворянства становились типографии, а также книжные магазины и лавки. Однако представители «благородного сословия» реже, чем мещане, купцы и даже крестьяне становились их учредителями. Согласно «Ведомости книжных магазинов и лавок, а также библиотек для чтения в Тамбовской губернии», на 1 июля 1909 г. только 2 из 91 подобного заведения (или 2,2 %) принадлежали дворянам¹¹. В частности, в Липецке – это книжная лавка дворянина Виктора Константиновича Вяжлинского и киоск вдовы статского советника Наталии Виссарионовны Тимоновской¹².

Аналогичная картина наблюдалась и с типографиями. В «Ведомости типографий, литографий и иных заведений, производящим и продающим принадлежности тиснения в Тамбовской губернии» на 1 июля 1909 г. из 49 заведений (в том числе 28 типографий и 4

скоропечатен)¹³ в собственности дворян имелось только 3. Так, в Кирсанове скоропечатная принадлежала потомственному дворянину Павлу Алексеевичу Клементьеву¹⁴, в Тамбове одной из 7 типографий владел дворянин Николай Артамонович Федоров¹⁵, в Липецке одна из двух типографий принадлежала личной дворянке Раисе Васильевне Петровой¹⁶. Таким образом, представители «благородного сословия» были мало вовлечены в типографское и книготорговое дело в регионе.

Еще одним каналом знакомства дворян с зарубежными произведениями являлись учреждения, где они проходили службу. Наиболее ярко это находило отражение в тех структурах, где осуществлялась цензура, либо велась работа с книгами, создавались новые знания: Главное управление по делам печати, жандармские управления, архивные комиссии, канцелярии губернаторов, университеты, школы, земские учреждения и др. Например, отдельные труды зарубежных писателей встречаются в документах, отражающих приобретение книг губернскими архивными комиссиями. Например, 3 марта 1908 г. Курская архивная комиссия получила от местного дворянина Мартынова «библиотеку французских изданий»¹⁷.

Еще одним интересным и важным для исследования источником являются «Алфавитные списки сочинений, рассмотренных иностранной цензурой», которые формировались в Российской столице и направлялись губернаторам. В Государственном архиве Тамбовской области были обнаружены десять брошюр, обобщавших результаты деятельности цензоров с января по октябрь 1893 г.¹⁸ Источник представляет собой список книг (общим объемом более пяти тысяч томов) на английском, немецком, французском, итальянском, польском, шведском, финском, датском, еврейском, польском, латинском язы-

¹³ Там же. Л. 60-66.

¹⁴ Там же. Л. 47.

¹⁵ Там же. Л. 29-29об.

¹⁶ Там же. Л. 27.

¹⁷ ГАКУО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 28. Л. 52.

¹⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4357. Л. 17-18об.

¹⁰ ГАКУО. Ф. 185. Оп. 1. Д. 151. Л. 20.

¹¹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 6875. Л. 53-59.

¹² Там же. Л. 53-59.

ках, «на славянских наречиях» и, в некоторых случаях, даже эсперанто¹⁹. Издания делились на «дозволенные», «запрещенные» и «с исключением» (видимо, имеющие право на оборот, но вызывавшие ряд вопросов со стороны цензоров).

Более подробно нами были изучены 1115 (или 22,3 %) изданий, подвергшихся цензуре в январе и феврале 1893 г. Большую часть выборки представляли издания на немецком языке (52,4 %), литература на французском языке составила 21,8 %, на английском – 8 %, польском – 7 %. Доля книг на других языках была ниже 3,5 %. Минимальный удельный вес составляли издания на латинском, итальянском языках, а также «на славянских наречиях». Количественный анализ запрещенных книг показал, что они составляли 11 % в январе и 11,7 % в феврале 1893 г. В основном это были книги на немецком и польском, а также французском языках. Среди запрещенных книг также значился труд американского журналиста Полтни Бигелоу “Paddles and politics down the Danube” (London, 1892).

Изучение списков «сочинений, рассмотренных иностранной цензурой» продемонстрировало, что в Российскую империю поступали издания на многих европейских языках. Таким образом, можно предположить, что чем большим количеством иностранных языков владели дворяне, тем был шире репертуар их домашних собраний, возрастал рефлексивный и культурный потенциал.

ВЫВОДЫ

На протяжении длительного времени дворянство являлось основным проводником западноевропейской культуры в Россию. В дореформенный период интеллектуалами, литераторами становились выходцы именно из аристократического сословия. Этому спо-

собствовала система социальных институтов и распределение материальных благ. Ситуация стала меняться со второй половины XIX века после расширения экономических и общественных свобод среди других социальных групп. В целом трансляция и рецепция знаний через книги из Западной Европы у дворян XIX – начала XX века осуществлялась на протяжении всей жизни: от домашних и учебных библиотек до рабочих мест, типографий и книжных лавок.

На примере выдающегося представителя дворянства, интеллектуала Б.Н. Чичерина можно проследить ключевые этапы знакомства, рефлексии и применения западноевропейских культурных ценностей и идей. После первых шагов знакомства с иностранными книгами в домашних литературных собраниях большому числу дворянской молодежи удавалось расширять уровень знаний сначала в гимназиях, а потом в университетах. В учебных заведениях, благодаря учебным программам и закупленным литературным произведениям, расширялся доступ к зарубежным сочинениям, развивались их интеллектуальные возможности.

В дореволюционный период длительное время трансляция зарубежных знаний в Россию происходила из «столиц» и из западных регионов империи. Во второй половине XIX века все большую роль стало играть железнодорожное сообщение, которое расширило возможности поставки литературы в разные губернии. Кроме того, распространению литературы способствовали активное развитие книгоиздательства и книготорговли во второй половине XIX века, что было связано с увеличением числа типографий в регионах. Поступательно книжное дело в черноземной провинции расширяло возможности для получения новых знаний и их рецепции не только в кругу дворянства, но и в среде разночинцев.

¹⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 4357. Л. 64.

Список источников

1. Фролова И.И. К вопросу об источниках и перспективах исследования истории книгоиздания и книготорговли в провинции во второй половине XIX в. // Книга. Исследования и материалы. Москва, 1983. № 46. С. 122-129. <https://elibrary.ru/xsqgvz>
2. Макарова Е.А. Специфика регионального литературно-художественного сборника в книжном пространстве Сибири XIX в. // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 388. С. 10-16. <https://elibrary.ru/talbjt>
3. Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia: in 3 vol. / edited by D. Rebecchini, R. Vassena. Milano: Ledizioni, 2020. Vol. 1. 302 p. <https://elibrary.ru/uxmgfq>
4. Franklin S. Mapping the graphosphere: cultures of writing in early 19th-century Russia (and before) // Explorations in Russian and Eurasian History. 2011. № 12 (3). P. 531-560. <https://doi.org/10.1353/kri.2011.0036>
5. Адамова Н.Э. «Книга хроник» Хартмана Шеделя как источник по истории чтения в раннее Новое время // Диалог со временем. 2023. № 84. С. 160-177. <https://elibrary.ru/kwaezz>
6. Зорин А.Л. Кормя двуглавого орла... Литература и государственная идеология в России в последней трети XVIII – первой трети XIX века. Москва: Новое литературное обозрение, 2001. 416 с. <https://elibrary.ru/iardxf>
7. Проскурина В. Мифы империи. Литература и власть в эпоху Екатерины II. Москва: Новое литературное обозрение, 2006. 323 с. <https://elibrary.ru/qsdiez>
8. Житин Р.М., Топильский А.Г. Частная инициатива как фактор роста книгоиздательской деятельности России последней трети XVIII века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 151-161. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-151-161>, <https://elibrary.ru/djmjvh>
9. Житин Р.М., Топильский А.Г. Личная библиотека как исторический источник. К проблеме изучения, анализа, культурной ценности дореволюционных книжных собраний // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 166-174. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-166-174>, <https://elibrary.ru/thbjvk>
10. Житин Р.М., Топильский А.Г. Помещичьи библиотеки в провинциальной культуре Центрального Черноземья (обзор исследовательских трактовок и концепций) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1437-1445. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1437-1445>, <https://elibrary.ru/pqmbge>
11. Акользина М.К. История частных библиотек Тамбовской губернии в исследовательской литературе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 121-128. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128>, <https://elibrary.ru/gicars>
12. Торохова Г.З. Французские книги в повседневной жизни русской дворянской усадьбы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 4. С. 87-93. <https://elibrary.ru/rpxzhh>
13. Чичерин Б.Н. Из моих воспоминаний // Баратынский Е.А. Стихотворения. Письма. Воспоминания современников / сост. С.Г. Бочарова. Москва: Правда, 1987. С. 373-377.
14. Чичерин Б.Н. Биографический очерк Воспоминания // Русские мемуары. Избранные страницы. 1826–1856 гг. Москва: Правда, 1990. С. 148-166.
15. Житин Р.М. Усадебные библиотеки Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 183-192. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-183-192>, <https://elibrary.ru/fzptvm>
16. Курмаев М.В. Внутренняя цензура иноязычных книг в Российской империи (вторая половина XIX – начало XX в.) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 3 (2). С. 377-382. <https://elibrary.ru/vrcdyh>
17. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в русской школе XIX – начала XX в. Москва: Прометей, 2016. 236 с.
18. Емельянов Б.В. Борис Чичерин: Интеллектуальная биография и политическая философия. Екатеринбург, 2003. 108 с. <https://elibrary.ru/qwgvnl>

19. Кацанова И.А. Социально-политическое наследие Б.Н. Чичерина // История философии. 2014. № 19. С. 120-132. <https://elibrary.ru/sucwex>

References

1. Frolova I.I. (1983). On the question of the sources and prospects of researching the history of book publishing and bookselling in the province in the second half of the 19th century. *Kniga. Issledovaniya i materialy*, no. 46, pp. 122-129. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xsqqvz>
2. Makarova E.A. (2014). Specificity of the regional literary collection in the siberian book space in the 19th century. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 388, pp. 10-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/talbjt>
3. Rebecchini D., Vassena R. (eds.) (2020). *Reading Russia. A History of Reading in Modern Russia: in 3 vol.* Milano, Ledizioni Publ., vol. 1, 302 p. <https://elibrary.ru/uxmgfq>
4. Franklin S. (2011). Mapping the graphosphere: cultures of writing in early 19th-century Russia (and before). *Explorations in Russian and Eurasian History*, no. 12 (3), pp. 531-560. <https://doi.org/10.1353/kri.2011.0036>
5. Adamova N.E. (2023). The Nuremberg chronicle by Hartmann schedel a source for early modern history of reading. *Dialog so vremenem*, no. 84, pp. 160-177. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kwaezz>
6. Zorin A.L. (2001). *Feeding the Double-Headed Eagle... Literature and State Ideology in Russia in the Last Third of the 18th – First Third of the 19th Century*. Moscow, New Literary Observer Publ., 416 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iardxf>
7. Proskurina V.Yu. (2006). *Myths of the Empire. Literature and Power in the Era of Catherine II*. Moscow, New Literary Observer Publ., 323 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qsdiez>
8. Zhitin R.M., Topilskii A.G. (2024). Private initiative as a growth factor of book publishing activity in Russia in the last third of the 18th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 151-161. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-151-161>, <https://elibrary.ru/djmjhv>
9. Zhitin R.M., Topilskii A.G. (2023). Personal library as a historical source. on the problem of studying, analyzing, and cultural value of pre-revolutionary book collections. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 166-174. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-166-174>, <https://elibrary.ru/thbjvk>
10. Zhitin R.M., Topilskii A.G. (2022). Landlord libraries in the provincial culture of the Central Black Earth region (review of research interpretations and concepts). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1437-1445. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1437-1445>, <https://elibrary.ru/pqmbge>
11. Akolzina M.K. (2020). History of private libraries of the Tambov governorate in the research literature. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 184, pp. 121-128. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128>, <https://elibrary.ru/gicars>
12. Torokhova G.Z. (2013). French books in the daily life of the Russian country estate. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 87-93. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rpxzhz>
13. Chicherin B.N. (1987). From my memoirs. *Baratynsky E.A. Poems. Letters. Memoirs of contemporaries*. Moscow, Pravda Publ., pp. 373-377. (In Russ.)
14. Chicherin B.N. (1990). Biographical Sketch of Memoirs. *Russkie memuary. Izbrannye stranitsy. 1826–1856 gg. = Russian Memoirs. Selected Pages. 1826–1856*. Moscow, Pravda Publ., pp. 148-166. (In Russ.)
15. Zhitin R.M. (2020). Estate libraries of Tambov governorate in the second half of the 19th – early 20th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 186, pp. 183-192. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-183-192>, <https://elibrary.ru/fzptvm>

16. Kurmaev M.V. (2015). Internal censorship of non-Russian books in Russian empire (from the middle of the XIX century to the early XX century). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk*, vol. 17, no. 3 (2), pp. 377-382. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vrcdyh>
17. Studenikin M.T. (2016). *Methods of Teaching History in the Russian School of the 19th – Early 20th Century*. Moscow, Prometei, 236 p. (In Russ.)
18. Emel'yanov B.V. (2003). *Boris Chicherin: Intellectual Biography and Political Philosophy*. Ekaterinburg, 108 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwgvnl>
19. Katsapova I.A. (2014). Socio-political legacy of B.N. Chicherin. *Istoriya filosofii = History of Philosophy*, no. 19, pp. 120-132. (In Russ.)

Информация об авторах

Николашин Вадим Павлович, доктор исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>
nikolashin.vadim@yandex.ru

Облицов Максим Анатольевич, старший преподаватель кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0008-4083>
mr.maximoblitsov@mail.ru

Брюханова Елена Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории Института истории и международных отношений, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Российская Федерация

<https://orcid.org/0000-0002-6974-5065>
elena@hist.asu.ru

Для контактов:

Николашин Вадим Павлович
nikolashin.vadim@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.06.2025
Одобрена после рецензирования 25.08.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Vadim P. Nikolashin, Dr. Sci. (History), Associate Professor of the History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-3595-8556>
nikolashin.vadim@yandex.ru

Maksim A. Oblitsov, Senior Lecturer of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0008-4083>
mr.maximoblitsov@mail.ru

Elena A. Bryukhanova, Cand. Sci. (History), Associate Professor of National History Department at the Institute of History and International Relations, Altai State University, Barnaul, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6974-5065>
elena@hist.asu.ru

Corresponding author:

Vadim P. Nikolashin
nikolashin.vadim@yandex.ru

Received 18.06.2025
Approved 25.08.2025
Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 980(407)+94(47)«1913»
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-976-987>



300-летний юбилей династии Романовых как фактор укрепления монархических настроений в Тамбовской губернии

Сергей Александрович Офицеров 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106/5
serj.officerov@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. Взаимосвязь монархической формы правления с духовно-ценностными установками российского социума помогает глубже понять процессы, протекавшие в поздней Российской империи. Исторический опыт политических практик, примененных династией Романовых для поднятия своего авторитета, уровня патриотизма и консолидации российского общества, вполне может быть использован в современных политических технологиях.

Материалы и методы. Источниковой базой исследования стали материалы Государственного архива Тамбовской области. Они содержат достаточно обширный массив делопроизводственной документации, связанной с подготовкой и организацией торжеств, проводимых на территории тамбовского региона в 1913 г. Методологической основой работы являются как специально исторические, так и общие способы исторического познания: генетический и факторный методы, а также принципы историзма и объективности.

Результаты исследования. Рассмотрены процедуры формирования официальных делегаций, направляемых от Тамбовской губернии на основные торжества в столицу; меры пресечения антиправительственных выступлений; влияние РПЦ на празднование юбилея воцарения дома Романовых; организация и проведение различных просветительских и торжественных мероприятий, призванных подчеркнуть особую значимость юбилея для правящей императорской фамилии в частности и Российского государства в целом.

Выводы. Празднование 300-летия правящей династии во многом способствовало повышению уровня монархических настроений в системе социальных установок различных слоев населения Тамбовской губернии. Однако эффект от этой кампании мог быть существенно большим, если бы не имели место чрезмерная бюрократизация подходов и высокий уровень полицейского контроля при организации торжественных мероприятий.

Ключевые слова: 300-летний юбилей, династия Романовых, монархические настроения, Тамбовская губерния, провинциальное общество

Благодарности: Автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю Константину Владимировичу Самохину за предложения по улучшению статьи.

Финансирование: Работа выполнена без внешних источников финансирования.

Вклад автора: С.А. Офицеров – постановка проблемы исследования, разработка методологии, написание черновика рукописи, обзор современных исследований по проблеме, формулировка выводов и результатов исследования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: *Офицеров С.А.* 300-летний юбилей династии Романовых как фактор укрепления монархических настроений в Тамбовской губернии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 976-987.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-976-987>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-976-987>

The 300th anniversary of the Romanov dynasty as a factor in strengthening of monarchist sentiments in the Tambov province

Sergey A. Ofitserov 

Tambov State Technical University
106/5 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
serj.ofitserov@yandex.ru

Abstract

Importance. The relationship between the monarchical form of government and the spiritual and value orientations of the Russian society helps to understand more deeply the processes that took place in the late Russian Empire. The historical experience of political practices used by the Romanov dynasty to raise its authority, the level of patriotism and the consolidation of Russian society can be fully used in modern political technologies.

Materials and Methods. The materials of the State Archives of the Tambov Region became the source base of the research. They contain a fairly extensive array of business and production documentation related to the preparation and organization of celebrations held in the Tambov Province in 1913. The methodological basis of the paper is both specifically historical and general methods of historical knowledge: genetic and factorial methods, as well as the principles of historicism and objectivity.

Results and Discussion. The author focuses on such aspects as the procedures for forming official delegations sent from the Tambov Province to the main celebrations in the capital; measures to suppress anti-government demonstrations; the influence of the Russian Orthodox Church on the celebration of the anniversary of the accession of the House of Romanov; the organization and holding of various educational and celebratory events designed to emphasize the special significance of the anniversary for the ruling imperial family in particular and the Russian state as a whole.

Conclusion. The celebration of the 300th anniversary of the ruling dynasty largely contributed to the increase of the level of monarchist sentiments in the system of social attitudes of various strata of the population of the Tambov Province. However, the effect of this campaign could have been significantly greater if there had not been excessive bureaucratization of approaches and a high level of police control in organizing ceremonial events.

Keywords: 300th anniversary, Romanov dynasty, monarchist sentiments, Tambov Province, provincial society

Acknowledgements. The author extends his sincere gratitude to the supervisor Konstantin V. Samokhin, suggestions to improve the paper.

Funding. The study had no external funding.

Author's Contribution: S.A. Ofitserov – statement of the research problem, methodology development, writing – original draft preparation, review of modern research on the issue, formulated the conclusions and results of the study.

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

For citation: Ofitserov, S.A. (2025). The 300th anniversary of the Romanov dynasty as a factor in strengthening of monarchist sentiments in the Tambov province. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 976-987. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-976-987>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Российская государственность на протяжении всей истории своего существования являлась основой для формирования и развития русского социума. Политические институты, определявшие до 1917 г. монархический каркас Российского государства, регулировали социальные практики, возникавшие в жизни как отдельных людей, так и целых социальных групп. Естественно, что такое прочное и длительное взаимодействие не могло не отразиться и найти свое выражение и распространение в системе духовно-ценностных установок русского народа. В частности, патернализм, который являлся одним из краеугольных принципов, присущих российской ментальности, коррелировался с монархизмом и соответствующим образом правителя, что во многом определяло национальное самосознание и оказывало существенное влияние на развитие различных процессов, имевших место в отечественной истории. Несомненно, что изучение динамики монархических настроений, а также факторов, инициирующих ее изменение в ту или иную сторону, во многом помогут глубже проникнуть и понять те тенденции, которые складывались и обуславливали сущность российского исторического процесса, а также выявить детерминации цивилизационных поворотов, которые существенным образом меняли облик российской государственности, как, например, это имело место в начале XX века.

Кроме того, политический инструментарий, использованный династией Романовых для укрепления своих позиций в период, когда авторитет государя в условиях нараста-

ния противоречий политического, экономического, социального и иного плана падал, а яркий традиционный образ «доброго царя-батюшки» начал тускнеть, поможет не только создать полноценную картину процессов, имевших место в поздней Российской империи, но и имеет серьезный потенциал для применения в современных политических практиках с целью укрепления патриотизма и консолидации российского общества в условиях непростой внешнеполитической обстановки.

Дополнительную актуальность поставленной в исследовании проблеме придает тот факт, что, несмотря на обилие публикаций, в которых исследуются различные аспекты подготовки и проведения торжеств, посвященных 300-летию юбилею воцарения династии Романовых на российском престоле, в различных регионах Российской империи [1–22], комплексные исследования относительно опыта Тамбовской губернии на данный момент отсутствуют.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основным историческим источником для проведения исследования послужили материалы Государственного архива Тамбовской области. В частности, речь идет о различной делопроизводственной документации, содержащейся в деле № 8699 «Дело о проведении юбилея 300-летия дома Романовых» и относящейся к фонду 4 «Канцелярия Тамбовского губернатора»¹. В первую очередь, источниковой базой стали отчеты уездных исправников Тамбовской губернии о подготовке и проведении мероприятий, по-

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699.

священных юбилею правящей династии, телеграммы и распоряжения губернатора в органы местной или губернской администрации и их ответы, а также соответствующие документы, направляемые в центральные государственные учреждения, и т. д. Другим важным источником стали агентурные сведения о настроениях населения Тамбовской губернии в день празднования 300-летия дома Романовых².

Следует заметить, что данный вид исторических источников имеет достаточно высокую степень достоверности в связи с тем, что соответствующим чиновникам и должностным лицам было необходимо иметь представление о ходе реализации торжественных мероприятий и достигнутом с их помощью эффекте, максимально приближенное к действительности. Однако не стоит сбрасывать со счетов и желание тех же уездных исправников «приукрасить» результативность осуществленных мер.

Нами использованы такие методы исследования, как историко-генетический и факторный, а также принципы историзма и объективности. Последние два позволили, на наш взгляд, создать картину событий 1913 г., приближенную к реальности, освобожденную от различных устоявшихся клише, созданных либеральными и левыми политическими силами, а также советскими историками. Первые два стали основой выявления факторов, повлиявших на становление и формирование соответствующих процессов, а также достаточно глубокого понимания необходимых причинно-следственных связей. Синтез указанной выше методики определил комплексность и эффективность анализа, проведенного в отношении собранного архивного материала и имеющихся современных научных публикаций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поражение в русско-японской войне, революционные потрясения 1905–1907 гг. под-

² ГАТО. Ф. 272. Оп. 1. Д. 1684 «Тамбовское губернское жандармское управление».

точили не только политические и социально-экономические устои российского самодержавия, но и такой его духовно-идеологический стержень, как устойчивость традиционной легитимности, находящий свое выражение в сакрализации личности монарха и правящей династии.

Некоторая внутривластная стабилизация, последовавшая после третьеиюньского переворота, выход национальной экономики на траекторию довольно-таки устойчивого роста открывали перспективы упрочения режима монархической власти в Российской империи, пусть уже с обновленным ключевыми государственно-правовыми актами 1905–1906 гг. фасадом. Однако реализация подобной возможности во многом обуславливалась тем, насколько быстро и эффективно государственному аппарату удалось бы возместить, загладить тот репутационный ущерб, который был нанесен институту монархии теми военными, социально-политическими и экономическими катаклизмами, которые сотрясали Россию с самого начала XX века. Самодержавие предпочло искать опору своей легитимации в изменившихся социально-политических реалиях не в будущем, а в прошлом, придать ей ретроспективный характер. Ее укрепление стали искать в событиях прошлого.

Это находило свое выражение в выборе особого инструментария – политических практик, заключавшихся в организации празднования юбилеев каких-либо значимых исторических событий и придания ему максимального публичного резонанса посредством масштабирования торжественных мероприятий. В период, предшествующий началу Первой мировой войны, ежегодно могло отмечаться с большим или меньшим размахом до нескольких десятков юбилеев или годовщин. Столь несвойственная предшествующей эпохе интенсивность празднования различных исторических событий была достаточно точно окрещена одним из современных исследователей «юбилейной лихорадкой» или «юбилееманий» [20, с. 42; 21, с. 98–99]. Такого рода юбилеи, с одной сто-

роны, отражали целенаправленные усилия правительства по формированию исторической памяти народа посредством актуализации в массовом сознании определенных исторических событий, с другой – они преследовали вполне утилитарную задачу – сконструировать необходимый политический фон и консолидировать общество вокруг личности монарха и института монархии в целом. Своего рода венцом, апофеозом юбилейной компании в постреволюционное десятилетие должно было стать празднование 300-летия воцарения династии Романовых в России. Весьма масштабные мероприятия в рамках романовского юбилея охватили всю Российскую империю, в том числе и Тамбовскую губернию.

Необходимо сказать, что уже в ходе подготовки к торжественному празднованию данного юбилея проявилась весьма примечательная тенденция, проходившая рефреном через всю юбилейную кампанию. Она заключалась в стремлении бюрократического аппарата поставить под полный политический контроль буквально все аспекты предстоящих мероприятий.

Очевидным такого рода намерение стало уже на этапе формирования состава губернских делегаций, которые должны были прибыть на главные торжества романовского юбилея в Санкт-Петербурге 21 и 22 февраля 1913 г. 4 января этого года тамбовский губернатор был извещен циркулярной телеграммой об одобрении императором Николаем II основных положений, касавшихся организации торжеств. Они предусматривали, в числе прочего, направление каждой из губерний делегаций, которые должны были включать три основных депутации, – представителей от губернской дворянской корпорации, губернского земства и органов городского самоуправления. Численный состав каждой из депутатий рекомендовалось ограничить тремя лицами с тем, чтобы общая численность делегации не превышала девяти человек. Помимо этого, отдельная квота предоставлялась по сельскому населению губернии: крестьянство должно было быть

представлено одним делегатом. При этом предписывалось определить одного из членов волостной старшины либо иное равнозначное ему лицо из крестьянской среды. В качестве особой депутации губернатору разрешалось направить также не более трех делегатов от различных обществ или учреждений. Все списки по составу губернской делегации требовалось предъявить не позднее 15 января, лишь представления по кандидатуре от крестьянства разрешалось направить не позднее 18 февраля³.

Возможность допуска к императорскому приему делегатов от различных категорий гражданского общества вызвала живейший отклик среди различных общественных структур. Наибольшую активность проявили органы, выражавшие интересы предпринимательского сообщества, – биржевые комитеты. В начале января 1913 г. о намерении направить своих представителей в состав тамбовской губернской делегации и об избрании таковых губернатора Н.Ф. Ошанина уведомили тамбовский, моршанский и козловский биржевые комитеты. Однако самого по себе факта избрания оказалось недостаточно. 11 января губернатор обратился к начальнику Тамбовского губернского жандармского управления с представлением о необходимости проведения тщательной проверки избранных депутатов от биржевых комитетов на предмет их политической благонадежности. Их включение в губернскую делегацию было санкционировано властями лишь по получении положительного заключения от жандармского ведомства⁴.

Помимо осуществления контроля над формированием персонального состава делегаций, отправляемых на главные торжества в Санкт-Петербург, в поле зрения губернских властей находился еще целый ряд вопросов, связанных с организацией празднования юбилея уже непосредственно на территории тамбовского региона. Самым главным из них было недопущение каких-либо выступлений политического характера с антиправительст-

³ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 1–4.

венными и антимонархическими лозунгами. Своего рода «группами риска» и предметом особых забот со стороны местных властей считались учащаяся молодежь и фабрично-заводские рабочие.

Уже в начале февраля 1913 г. тамбовский губернатор с пометкой «срочно, секретно» направил начальникам полицейских управлений губернии телеграмму, в которой уведомлял о наличии сведений о возможности «демонстративных выступлений революционно настроенных элементов» и требовал от них во взаимодействии с жандармским управлением принять все необходимые меры превентивного характера к предотвращению выступлений учащихся и рабочих как непосредственно в дни торжественных мероприятий, так и непосредственно после них⁵.

И если в отношении учащейся молодежи удалось найти такое превентивное средство – объявление 21 февраля во всех правительственных учреждениях и учебных заведениях неприсутственным днем, то с фабрично-заводскими рабочими все было намного сложнее. Министерство внутренних дел пре- бывало в твердой уверенности в том, что само по себе присутствие значительного количества рабочих на промышленных предприятиях и на прилежащих к ним территориях непременно будет использовано представителями «социал-демократических организаций» для организации митингов и демонстраций. Наиболее эффективной превентивной мерой политического контроля над активностью фабрично-заводских рабочих было бы объявление 21 февраля выходным днем, что позволило бы, по меньшей мере, избежать концентрации рабочих на промышленных объектах. Но здесь возникал целый ряд потенциально конфликтных ситуаций. Во-первых, какие-либо законные основания к остановке работ на предприятиях отсутствовали – 21 февраля не приходилось ни на выходной, ни на праздничный день. Во-вторых, любая остановка производства была как по интересам промышленников, лишившихся

выручки, так и по интересам рабочих, терявших заработную плату за вынужденный простой.

В силу этого министерство промышленности и торговли предложило все же подтолкнуть предпринимателей к объявлению главного дня юбилейных торжеств выходным для рабочего персонала, но с полным сохранением для него заработной платы за указанный день. Оказать воздействие на владельцев производств должны были фабрично-заводские инспекции, постоянно с ними взаимодействующие. 7 февраля данные предложения были обсуждены и одобрены на заседании Совета министров, а затем уже доведены до губернаторов, которым предстояло воплотить их в жизнь. 15 февраля телеграмма с соответствующим содержанием была получена тамбовским губернатором от министра внутренних дел и немедленно была доведена до сведения должностных лиц фабрично-заводских инспекций⁶. Уже на следующий день, 16 февраля 1913 г., старший фабричный инспектор Тамбовской губернии уведомлял губернатора о том, что работа с владельцами и управляющими заводских и промышленных предприятий в данном направлении была начата⁷.

Особая роль в праздновании 300-летия воцарения династии Романовых, особенно в провинции, сыграла Русская православная церковь. Мероприятия религиозного характера, посвященные романовским торжествам, начались в Тамбовской губернии еще 19 февраля 1913 г. В этот день, по всей видимости, в связи с годовщиной принятия Манифеста от 19 февраля 1861 г. об отмене крепостного права в России, в церквях были отслужены при стечении народа панихиды по императору Александру II⁸. 20 февраля они продолжились служением панихиды по родоначальнику царствующей династии на российском престоле – царю Михаилу Федоровичу Романову, а также по всем умершим

⁶ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 92-92об.; Ф. 272. Оп. 1. Д. 1684. Л. 20.

⁷ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 93.

⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 146.

царям, царицам, царевнам и великим князьям из династии Романовых. Об особом значении данных событий губернским властям сообщали исправники Козловского и Липецкого уездов⁹.

Наибольший размах и масштабность церковные мероприятия приобрели 21 февраля 1913 г. В городах губернии местом притяжения главных религиозных мероприятий становились главные храмы. Так, в Моршанске из всех городских церквей направились крестные ходы в Троицкий собор. На то же священное богослужение в него, наряду с прихожанами, была собрана вся учащаяся молодежь – ученики реального училища, мужской и женской гимназий, – присутствовали руководство и педагогический состав всех этих учебных заведений¹⁰. По аналогичному сценарию – с крестным ходом прихожан всех церквей к Соборной церкви, литургией и то же священным молебствием в ней – проходили то же в Липецке. По сообщению липецкого уездного исправника, на богослужении в главном храме присутствовали должностные лица всех правительственных, земских учреждений, органов городского самоуправления и масса простого народа¹¹. О наличии достаточного большого количества представителей всех слоев населения во время церковных богослужений как в городе, так и в сельской местности доводил информацию до сведения губернатора козловский уездный исправник¹².

Значимость церковных мероприятий, особенно применительно к сельской местности, заключалась и в том, что во время их проведения в обязательном порядке подлежал публичному оглашению Манифест Николая II от 21 февраля 1913 г. Как можно большее число населения должно было узнать о содержании монарших льгот и милостей, адресатами которых становились прак-

тически все социальные группы населения Российской империи. Это должно было способствовать заметному повышению авторитета самодержца и института монархии в глазах народа в дни юбилея.

Характерной чертой празднования романовского юбилея стало и то, что усилия по формированию монархических настроений в провинциальном социуме не ограничивались только мероприятиями религиозного значения, призванными актуализировать сакральное значение личности монарха, священный характер его власти. Они широко дополнялись и погружением публики в исторический дискурс, касающийся событий Смуты начала XVII века, роли избрания Романовых на российский престол, в преодолении глубокого социально-экономического и политического кризиса. Все это должно было сформировать у потребителей такого рода идеологием исторические параллели, аналогию с успокоением страны после революционных потрясений 1905–1907 гг., убежденность в исключительной роли монарха в стабилизации внутриполитической ситуации, спасительности самого института монархии в истории российской государственности [18, с. 93].

Липецкий уездный исправник сообщал в губернский центр о том, что на всех промышленных предприятиях уезда после проведения торжественного молебствия для рабочих были устроены чтения по истории династии Романовых¹³. О массовой раздаче фабрично-заводским рабочим отпечатанной в местной типографии историко-популярной брошюры П.И. Бенедиктова «К юбилейным торжествам царствования Дома Романовых (1613–1913)» уведомлял моршанский уездный исправник¹⁴. Его сведения дополнялись отчетом полицмейстера, который фиксировал факт повсеместного проведения в учебных заведениях города лекций для обучающихся об истории династии Романовых, раздаче им изданных к юбилею тематических брошюр. Мероприятия подобной направленности проводились для

⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 144-144об., 146-146об.

¹⁰ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 147-147об.; Ф. 272. Оп. 1. Д. 1684. Л. 23-23об.

¹¹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 144-144об.

¹² Там же. Л. 146-146об.

¹³ Там же. Л. 144-144об.

¹⁴ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 143-143об.

публики и в помещении попечительства о народной трезвости¹⁵.

Светское содержание монархических торжеств в наибольшей мере проявляло себя в ходе имевших место мероприятий в городах Тамбовской губернии. Днем 21 февраля 1913 г. после проведения богослужений, как правило, в наиболее крупных городах, где квартировали воинские части, организовывались парады гарнизонных войск¹⁶. Для учеников средних и низших учебных заведений устраивались просветительские, литературные утренники и вечера. Учащиеся постарше принимали охотное участие в мероприятиях развлекательного характера, как это было, к примеру, в Липецке, где для учеников реального училища и учениц женской гимназии был проведен совместный танцевальный вечер¹⁷.

Торжественная, праздничная обстановка сказалась и на внешнем облике городов. По вечерам в праздничные дни 21, 22 и 23 февраля 1913 г. на улицах зажигалась иллюминация, здания правительственных, земских учреждений, органов городского самоуправления украшались электрическими лампочками и портретами императора. Хотя недостаток в выражении верноподданнических чувств в эти дни не было, но, тем не менее, местные власти предпочитали перестраховываться и организовывали массовые мероприятия, направленные на публичные проявления приверженности правящей династии. Так, в г. Моршанск ученики мужской гимназии и приходского училища шествовали в сопровождении педагогического состава к зданию городской управы, где перед юбилейным портретом Николая II распевали гимн «Боже, царя храни» и патриотическую песнь «Славься» композитора М. Глинки из оперы «Иван Сусанин»¹⁸.

В оценках должностных лиц полицейского ведомства относительно хода и резуль-

татов юбилейных мероприятий, проходивших 21 февраля, предшествующие и последующие дни, доминировали мажорные тона. Отмечалось, что никаких демонстраций и шествий с политическими лозунгами антимонархической направленности зафиксировано не было, обстановка на тех промышленных предприятиях, где 21 февраля не было объявлено выходным днем, была нормальной, ничем не отличалась от царившей в иные, обыденные дни, революционные прокламации среди рабочих и учащейся молодежи не распространялись. Настроения крестьян и различных слоев городского населения квалифицировались не иначе как «вообще патриотические», «торжественно спокойные», отличающиеся «сильным подъемом патриотических чувств всего населения», «особым подъемом патриотических чувств»¹⁹.

Но одновременно в документах мы можем найти свидетельства и обратной стороны атмосферы стабильности и спокойствия, проявлявшей себя практически повсеместно на территории Тамбовской губернии. Иллюстративен в этом отношении отчет козловского уездного исправника. Он довольно откровенно утверждал, что отсутствие в публичном пространстве революционного элемента, антимонархических лозунгов и прокламаций объяснялось не недостаточностью соответствующих умонастроений среди жителей уезда и города, а скорее тем эффектом, которое произвело патрулирование конной полицейской стражей улиц города, заметно усиленное с 19 февраля 1913 г. Большинство рабочих, сочувствующих социал-демократам и иным политическим организациям революционной направленности, проживало в селе Кочетовка Козловского уезда. Направление туда усиленного отряда в 15 человек конной стражи во главе с приставом заставило их воздержаться от организации политических акций антимонархического характе-

¹⁵ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 147-147об.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. Л. 144-144об.

¹⁸ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 147-147об.; Ф. 272. Оп. 1. Д. 1684. Л. 23-23об.

¹⁹ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 122, 123, 124, 125, 127, 143-143об., 144-144об., 145, 147-147об., 148, 149, 153-153об., 156; Ф. 272. Оп. 1-с. Д. 1684. Л. 23-23об.

ра²⁰. Иными словами, соблюдение общественного порядка, преобладание в публичном пространстве монархического дискурса очень четко коррелировались с резким усилением мер охранительного характера, потенциальной угрозой применения широких репрессий в отношении противников монархического режима.

ВЫВОДЫ

Резюмируя, стоит отметить, что празднование 300-летия воцарения дома Романовых на российском престоле стало наиболее масштабной кампанией, призванной обеспечить консолидацию различных социальных групп вокруг трона, укрепить пошатну-

вшийся в результате военного поражения и революционных событий авторитет и репутацию института монархии в России. В определенной мере она способствовала актуализации монархических настроений в Тамбовской губернии, особенно в среде крестьянства, части городского населения, учащейся молодежи. Однако в полной мере потенциал юбилейной романовской кампании по укреплению легитимности монархического режима в глазах провинциального сообщества использован не был. Чрезмерная бюрократизация подходов к организации торжеств и обстановка тщательного полицейского контроля выхолащивали ее идеологический смысл, способствовали формированию взаимной отчужденности между властью и обществом.

²⁰ ГАТО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 8699. Л. 146-146об.

Список источников

1. Алексеев И.Е. Празднование татарами Казани и Казанской губернии 300-летия царствования Дома Романовых // Мусульманский мир. 2014. № 1. С. 8-44. <https://elibrary.ru/xubgff>
2. Алленова В.А. Романовские торжества 1913 года в Воронежской губернии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2014. № 3. С. 5-13. <https://elibrary.ru/svzlgx>
3. Дмитриева О.О. Региональный уровень празднования 300-летнего юбилея царствующего дома Романовых на примере г. Чебоксары // Вестник Марийского государственного университета. Серия: Исторические науки. Юридические науки. 2021. Т. 7. № 3 (27). С. 217-224. <https://doi.org/10.30914/2411-3522-2021-7-3-217-223>, <https://elibrary.ru/rjeoob>
4. Ищенко О.В. Участие воспитанников учебных заведений Сибири в праздновании 300-летия Дома Романовых // Вестник Томского государственного университета. История. 2014. № 1 (27). С. 32-35. <https://elibrary.ru/qdndos>
5. Левкиевская Е.Е. Юбилейное путешествие Романовых 1913 г. на фоне имперских юбилеев: метафора пути // Романовы в дороге. Путешествия и поездки членов царской семьи по России и за границу. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. С. 268-280. <https://elibrary.ru/yurulz>
6. Лиманова С.А. Корпус источников о 300-летнем юбилее династии Романовых: источниковедческий анализ // Вестник архивиста. 2013. № 4. С. 94-107. <https://elibrary.ru/rffciz>
7. Лиманова С. Последний юбилей империи // Родина. 2013. № 12. С. 85-88. <https://elibrary.ru/rqribp>
8. Лиманова С.А. 300-летний юбилей династии Романовых как «аккумулированный опыт» способов организации имперских торжеств // История России с древнейших времен до XXI века: проблемы, дискуссии, новые взгляды. Москва: Ин-т Рос. истории РАН, 2019. С. 226-232. <https://elibrary.ru/rgnwxtd>
9. Магсумов Т.А. Школа и дети в праздновании 300-летия воцарения династии Романовых // Былые годы. 2013. № 30 (4). С. 79-87. <https://elibrary.ru/rtxjdn>
10. Рыжова А.П. «В общем стремлении к славянскому идеалу»: празднование 300-летия дома Романовых в Царстве Польском // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2021. № 2. С. 18-33. <https://elibrary.ru/zfljuh>
11. Рыжова А.П. Народы «не могут не искать счастья у престола Великого Царя Русского»: Романовские торжества в Эриванской и Тифлисской губерниях в 1913 г. // Журнал исторических исследований. 2019. Т. 4. № 3. С. 60-66. <https://elibrary.ru/xdmgvr>

12. Рыжова А.П. «Повсюду чувствовался редкий подъем патриотического чувства»: Романовские торжества в Бакинской и Елисаветпольской губерниях в 1913 году // Тетради по консерватизму. 2022. № 2. С. 174-184. <https://doi.org/10.24030/24092517-2022-0-2-174-184>, <https://elibrary.ru/boyjyw>
13. Рыжова А.П. «Русские по сердцу»: празднование 300-летия династии Романовых в Чечне // Новое прошлое. 2020. № 1. С. 84-102. <https://doi.org/10.18522/2500-3224-2020-1-84-102>, <https://elibrary.ru/qtfuuh>
14. Рыжова А.П. «Теперь уже часть дорогой России»: празднование 300-летнего юбилея Дома Романовых в Узбекистане // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 12. С. 38-41. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.12.25>, <https://elibrary.ru/xzvzoi>
15. Рыжова А.П. Юбилейные торжества в честь 300-летия династии Романовых в Области Войска Донского // Новое прошлое. 2022. № 2. С. 150-166. <https://doi.org/10.18522/2500-3224-2022-2-150-166>, <https://elibrary.ru/byddta>
16. Святков А.А. Празднование 300-летия Дома Романовых: педагогический потенциал юбилея // Преподавание истории в школе. 2025. № 4. С. 62-66. https://doi.org/10.51653/0132-0696_2025_4_62, <https://elibrary.ru/rusjst>
17. Смирнов Ю.Н. Воцарение Романовых и «романовские» юбилейные даты с точки зрения модернизационного подхода к изучению // Модернизация культуры: диалоги о прошлом и настоящем в науке, искусстве, образовании: материалы 9 Междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2023. С. 11-15. <https://elibrary.ru/mueecy>
18. Томилов И.С. Празднование 300-летия Дома Романовых в Санкт-Петербурге глазами тобольского духовенства (по воспоминаниям протоиерея Димитрия Смирнова) // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 4-2 (80). С. 93-97. [https://doi.org/10.14258/izvasu\(2013\)4.2-19](https://doi.org/10.14258/izvasu(2013)4.2-19), <https://elibrary.ru/ryeomd>
19. Томилов И.С., Федотова Д.Ю. Традиции празднования юбилейных дат в Тобольской губернии в конце XIX – начале XX в. // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 414. С. 145-147. <https://doi.org/10.17223/15617793/414/23>, <https://elibrary.ru/xxhpn>
20. Цимбаев К.Н. Православная Церковь и государственные юбилеи Императорской России // Отечественная история. 2005. № 6. С. 42-51. <https://elibrary.ru/opkmvr>
21. Цимбаев К.Н. Феномен юбилеямания в российской общественной жизни конца XIX – начала XX века // Вопросы истории. 2005. № 11. С. 98-108. <https://elibrary.ru/ruyopd>
22. Wortman R. Visual Texts, Ceremonial Texts, Texts of Exploration: Collected Articles on the Representation of Russian Monarchy. Boston: Academic Studies Press Publ., 2014. 444 p. <https://doi.org/10.2307/j.ctt21h4wkb>

References

1. Alekseev I.E. (2014). Celebration of the 300th anniversary of the House of Romanov's reign by the Tatars of Kazan and the Kazan province. *Musul'manskii mir = Muslim World*, no. 1, pp. 8-44. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xubgff>
2. Allenova V.A. (2014). Anniversary of Romanov dynasty in Voronezh province in 1913. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 3, pp. 5-13. (In Russ.) <https://elibrary.ru/svzlgx>
3. Dmitrieva O.O. (2021). Regional level of celebration of the 300th anniversary of the reigning House of the Romanovs on the example of the city of Cheboksary. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoricheskie nauki. Yuridicheskie nauki = Vestnik of the Mari State University. Chapter: Historical Sciences. Legal Sciences*, vol. 7, no. 3 (27), pp. 217-224. (In Russ.) <https://doi.org/10.30914/2411-3522-2021-7-3-217-223>, <https://elibrary.ru/rjeoob>
4. Ishchenko O.V. (2014). Participation of the Siberian students and pupils in celebrating of 300-year's anniversary of Romanov's dynasty. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya = Tomsk State University Journal of History*, no. 1 (27), pp. 32-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qdndos>
5. Levkievskaya E.E. (2016). The Romanovs' jubilee journey of 1913 against the backdrop of imperial anniversaries: a metaphor for the path. *Romanovy v doroge. Puteshestviya i poezdki chlenov tsarskoi sem'i po Rossii i za granitsu = The Romanovs on the Road. Travels and Trips of Members of the Royal Family in*

- Russia and Abroad*. Moscow, St. Petersburg, LLC "Nestor-History" Publ., pp. 268-280. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yurulz>
6. Limanova S.A. (2013). Sources of tercentennial jubilee of the Romanovs' dynasty: source study analysis. *Vestnik arkhivista = Herald of an Archivist*, no. 4, pp. 94-107. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rffciz>
 7. Limanova S. (2013). The last anniversary of the empire. *Rodina*, no. 12, pp. 85-88. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rqribp>
 8. Limanova S.A. (2019). The 300th anniversary of the Romanov dynasty as an "accumulated experience" of ways of organizing of imperial celebrations. *Istoriya Rossii s drevneishikh vremen do XXI veka: problemy, diskussii, novye vzglyady = History of Russia from Ancient Times to the 21st Century: Problems, Discussions, New Views*. Moscow, Institute of History of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 226-232. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rgnwxd>
 9. Magsumov T.A. (2013). School and children in the celebration of the 300th anniversary of the accession of the Romanov dynasty. *Bylye Gody*, no. 30 (4), pp. 79-87. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtxjdn>
 10. Ryzhova A.P. (2021). "In the common striving towards the Slavic ideal": the celebration of the tercentenary of the Romanovs' House in the kingdom of Poland. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: Istoriya = Moscow University Bulletin. Series 8: History*, no. 2, pp. 18-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zfljuh>
 11. Ryzhova A.P. (2019). The peoples "cannot but seek happiness at the throne of the Great Tsar of Russia": the Romanov celebrations in the Erivan and Tiflis governorates in 1913. *Zhurnal istoricheskikh issledovanii*, vol. 4, no. 3, pp. 60-66. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xdmgvr>
 12. Ryzhova A.P. (2022). "Rare upsurge of patriotic feeling was felt everywhere": Romanov celebrations in Baku and Elisabethpol governorates in 1913. *Tetradi po konservatizmu*, no. 2, pp. 174-184. (In Russ.) <https://doi.org/10.24030/24092517-2022-0-2-174-184>, <https://elibrary.ru/boyjyw>
 13. Ryzhova A.P. (2020). "Russians by heart": the celebration of 300th anniversary of the Romanov dynasty in Chechnya. *Novoe proshloe = The New Past*, no. 1, pp. 84-102. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/2500-3224-2020-1-84-102>, <https://elibrary.ru/qtfuih>
 14. Ryzhova A.P. (2021). "Now part of Dear Russia": celebration of the 300th anniversary of the Romanov Dynasty in Uzbekistan. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*, no. 12, pp. 38-41. (In Russ.) <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.12.25>, <https://elibrary.ru/xzvzoi>
 15. Ryzhova A.P. (2022). Anniversary celebrations in honor of the 300th anniversary Romanov Dynasty in the Don Cossack region. *Novoe proshloe = The New Past*, no. 2, pp. 150-166. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/2500-3224-2022-2-150-166>, <https://elibrary.ru/byddta>
 16. Svyatov A.A. (2025). Celebrating the 300th anniversary of the House of Romanov: the pedagogical potential of the jubilee. *Prepodavanie istorii v shkole*, no. 4, pp. 62-66. (In Russ.) https://doi.org/10.51653/0132-0696_2025_4_62, <https://elibrary.ru/rusjst>
 17. Smirnov Yu.N. (2023). The accession of the Romanovs and the "Romanov" anniversaries from the point of view of the modernization concept in history studies. *Materialy 9 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Modernizatsiya kul'tury: dialogi o proshlom i nastoyashchem v nauke, iskusstve, obrazovanii» = Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference "Modernization of Culture: Dialogues about the Past and Present in Science, Art, Education"*. Samara, Samara State Institute of Culture Publ., pp. 11-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mueecy>
 18. Tomilov I.S. (2013). Celebrating the 300th anniversary of the Romanov dynasty in St. Petersburg through the eyes of the clergy of the Tobolsk (according to the memoirs of archpriest Dmitry Smirnov). *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 4-2 (80), pp. 93-97. (In Russ.) [https://doi.org/10.14258/izvasu\(2013\)4.2-19](https://doi.org/10.14258/izvasu(2013)4.2-19), <https://elibrary.ru/ryeomd>
 19. Tomilov I.S., Fedotova D.Yu. (2017). The tradition of celebrating anniversaries in Tobolsk province in the late 19th – early 20th centuries. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 414, pp. 145-147. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/414/23>, <https://elibrary.ru/xxhpnn>
 20. Tsimbaev K.N. (2005). The Orthodox church and state jubilees in the Imperial Russia. *Otechestvennaya istoriya*, no. 6, pp. 42-51. (In Russ.) <https://elibrary.ru/opkmvr>
 21. Tsimbaev K.N. (2005). The phenomenon of jubilee mania in Russian public life of the late 19th – early 20th centuries. *Voprosy istorii*, no. 11, pp. 98-108. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ruyopd>

22. Wortman R. (2014). *Visual Texts, Ceremonial Texts, Texts of Exploration: Collected Articles on the Representation of Russian Monarchy*. Boston, Academic Studies Press Publ., 444 p.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt21h4wkb>

Информация об авторе

Офицеров Сергей Александрович, научный сотрудник кафедры «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0007-0545-4991>
serj.oficerov@yandex.ru

Поступила в редакцию 24.07.2025

Получена после доработки 12.09.2025

Принята к публикации 29.09.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Sergey A. Ofitserov, Research Scholar of “History and Philosophy” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0007-0545-4991>
serj.oficerov@yandex.ru

Received 24.07.2025

Revised 12.09.2025

Accepted 29.09.2025

The author has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-988-1001>



Деятельность военно-политического руководства страны и органов госбезопасности СССР по организации партизанского движения на территории Советской Белоруссии в 1941–1944 гг.

Виталий Николаевич Бугаев , Юрий Николаевич Усцелемов 

Военный институт (инженерно-технический) федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации
191123, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22

*Адрес для переписки: bugaev251970@yandex.ru

Аннотация

Актуальность. События 80-летней давности, происходящие на оккупированной территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг., и сегодня вызывают споры как среди отечественных, так и зарубежных историков. Недостаточная степень изученности отдельных вопросов, связанная с деятельностью органов госбезопасности СССР в развитии партизанского движения на территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг., породила домыслы и фальсификации. Цель исследования – показать исторические события, происходящие на территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг., а также деятельность военно-политического руководства страны и органов государственной безопасности СССР по организации партизанского движения в республике.

Материалы и методы. Проведенное исследование базируется на архивных документах Российского государственного архива социально-политической истории и Национального архива республики Беларусь. Применялись как общенаучные методы анализа, синтеза, так и синхронистический, историко-системный, типологический, историко-сравнительный.

Результаты исследования. Партизанское движение, развернувшееся на оккупированной территории Белоруссии в годы Великой Отечественной войны, стало частью всенародной борьбой за свободу и независимость Советского Союза. Неоценимую помощь Красной Армии в борьбе с оккупантами оказали партизаны Белоруссии, которые систематически проводили диверсии в тылу вражеских войск. В организации и развертывании всенародной борьбы на оккупированной территории Белоруссии принимали активное участие не только военно-политическое руководство страны, но и органы госбезопасности СССР.

Выводы. Совместная деятельность военно-политического руководства страны и органов государственной безопасности СССР сыграли большую роль в организации партизанского движения на временно оккупированной территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг., которые оказали существенную помощь Красной армии в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками.

Ключевые слова: Белоруссия, БШПД, политическое руководство, оккупанты, органы госбезопасности, партизанское движение, ЦШПД

Финансирование. Финансирование работы отсутствовало.

Вклад авторов: В.Н. Бугаев – разработка концепции исследования, анализ научной литературы, написание черновика рукописи. Ю.Н. Устелемов – поиск и анализ архивных документов и материалов, формулировка выводов и результатов исследования.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бугаев В.Н., Устелемов Ю.Н. Деятельность военно-политического руководства страны и органов госбезопасности СССР по организации партизанского движения на территории Советской Белоруссии в 1941–1944 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 988–1001. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-988-1001>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-988-1001>

Activities of the military-political leadership of the country and the state security agencies of the USSR in organizing the partisan movement on the territory of Soviet Belarus in 1941–1944

Vitaliy N. Bugaev , Yuri N. Ustselemov 

Federal Military (Engineering) State Owned Institute of High Education,
a branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
22 Zakhariyevskaya St., St. Petersburg, 191123, Russian Federation

*Corresponding author: bugaev251970@yandex.ru

Abstract

Importance. The events of 80 years ago, which took place in the occupied territory of Soviet Belarus in 1941–1944, still cause controversy among both domestic and foreign historians. The insufficient degree of study of certain issues related to the activities of the USSR state security agencies in the development of the partisan movement on the territory of Soviet Belarus in 1941–1944 gave rise to speculation and falsifications. The purpose of the study is to show the historical events taking place on the territory of Soviet Belarus in 1941–1944, as well as the activities of the military-political leadership of the country and the state security agencies of the USSR in organizing the partisan movement in the republic.

Materials and Methods. The research is based on archival documents of the Russian State Archives of Socio-Political History and the National Archives of the Republic of Belarus. Both general scientific methods of analysis and synthesis were used, as well as synchronistic, historical-systemic, typological, historical-comparative.

Results and Discussion. The partisan movement that unfolded in the occupied territory of Belarus during the Great Patriotic War became a nationwide struggle for the freedom and independence of the Soviet Union. Invaluable assistance to the Red Army in the fight against the invaders was provided by the partisans of Belarus, who systematically carried out sabotage in the rear of the enemy troops. Not only the military-political leadership of the country, but also the state security agencies of the USSR took an active part in the organization and deployment of the national struggle in the occupied territory of Belarus.

Conclusion. The joint activities of the military-political leadership of the country and the state security agencies of the USSR played a great role in the organization of the partisan movement in

the temporarily occupied territory of Soviet Belarus in 1941–1944, which provided significant assistance to the Red Army in the fight against the Nazi invaders.

Keywords: Belarus, BHPD, political leadership, occupiers, state security agencies, partisan movement, CHPM

Funding. No funding was reported for this research.

Authors' Contribution: V.N. Bugaev – research concept, scientific literature analysis, writing – original draft preparation. Yu.N. Ustselemov – search and analysis of archival documents and materials, formulated the conclusions and results of the study.

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

For citation: Bugaev, V.N., & Ustselemov, Yu.N. (2025). Activities of the military-political leadership of the country and the state security agencies of the USSR in organizing the partisan movement on the territory of Soviet Belarus in 1941–1944. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 988–1001. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-988-1001>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В этом году исполнится 84 года со дня начала Великой Отечественной войны, а Беларусь отметит 84-летие начала партизанского движения. Несгибаемую стойкость и мужество в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками проявили партизаны Белоруссии, боровшиеся с оккупантами на временно оккупированной территории республики. Партизанское движение, как и народное ополчение, было массовым и по своему размаху и военным результатам имело стратегическое значение. Оценивая вклад партизанских отрядов в Победу над врагом, Маршал Советского Союза Г.К. Жуков отмечал: «Командованию вражеских войск пришлось у себя в тылу практически создавать второй фронт для борьбы с партизанами, на что отвлекались крупные силы войск. Это серьезно отразилось на общем состоянии германского фронта и, в конечном счете, на исходе войны» [1]. В партизанских отрядах, в подпольных партийных и антифашистских организациях сражались свыше 440 тыс. человек. Вне всякого сомнения, такой результат не мог быть достигнут без масштабной и организаторской работы, в которой принимало участие военно-политическое руководство страны и все силовые структуры. В проведении этой работы особое место занимает деятельность органов госбезопасности СССР.

Цель исследования – показать исторические события, происходящие на территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг., а также деятельность военно-политического руководства страны и органов государственной безопасности СССР по организации партизанского движения в республике.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основу исследования составляют как общенаучные методы анализа, синтеза, так и специальные, такие как синхронистический, историко-системный, типологический, историко-сравнительный. Исследование архивных материалов Российского государственного архива социально-политической истории и Национального архива республики Беларусь позволяет проанализировать деятельность военно-политического руководства страны и органов государственной безопасности СССР по организации партизанского движения на временно оккупированной территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Говоря о партизанах и партизанском движении, необходимо дать определение данным понятиям. Так, в словаре-справочнике по военно-исторической терминологии на странице 155 дано определение термину партизаны – лица, добровольно воюющие за

свободу и независимость своей родины в составе организованных вооруженных формирований на захваченной противником территории. На этой же странице дано определение и партизанскому движению – вооруженная борьба советского народа против немецко-фашистских захватчиков на оккупированной территории страны¹.

С середины 30-х гг. XX века политическое руководство СССР предполагало, что военное столкновение с коалицией западных стран неизбежно. В связи с этим на приграничных территориях и, в частности Белоруссии, создавалась база для создания и развертывания партизанского движения. Так, на территории Восточной Белоруссии при непосредственном руководстве органов госбезопасности СССР были созданы базы для последующего развертывания шести партизанских отрядов (Бобруйский, Борисовский, Минский, Мозырский, Полоцкий, Слуцкий) и подобран штат личного состава. Из шести командиров партизанских отрядов четверо являлись сотрудниками органов госбезопасности С.А. Ваушасов, В.З. Корж, К.П. Орловский, А.М. Рабцевич. В среднем численность отряда колебалась от 300 до 500 человек. Партизанские отряды строились по территориальному принципу. Структура партизанского отряда копировала военную и состояла из взводов, рот и батальонов. В каждом партизанском отряде имелся свой орган управления (командир отряда, начальник штаба, заместитель командира отряда по политической части, начальник разведки и помощник командира отряда по снабжению). Обучение личного состава партизанских отрядов велось сотрудниками органов НКГБ в закрытых школах. Личный состав обучался по таким специальностям, как минер-подрывник, разведчик, снайпер, связист, пулеметчик. Общим для всех специальностей была медицинская подготовка [2]. Курс подготовки составлял от 3-х до 6-ти месяцев и зависел от предстоящих задач каждого отряда.

¹ Степанищев А.Т., Филипповых Д.Н. Словарь-справочник по военно-исторической терминологии. Москва, 2004. 256 с.

Для каждого отряда были созданы базы с закладкой оружия и боеприпасов, взрывчатых веществ и средств взрывания, медикаментов и продовольствия. Особенностью создания базы было то, что оружие закладывалось с учетом увеличения численности партизанского отряда. О месте расположения базы знал только ограниченный круг лиц отряда.

Кроме подготовки партизанских отрядов, органами госбезопасности СССР проводилась работа по подготовке сетей подпольщиков в областных городах, которые в случае войны должны были остаться на оккупированной территории и вести разведывательно-диверсионную деятельность. К концу 30-х гг. такая работа была практически завершена.

С активизацией политических и экономических контактов с Германией происходят перемены и во внешней политике Советского Союза. В ночь с 23 на 24 августа 1939 г. был подписан советско-германский пакт о ненападении сроком на 10 лет. Вместе с договором был подписан секретный протокол о разделе сфер влияния. Бессарабия, Западная Белоруссия, Западная Украина, Прибалтика и Финляндия объявлялись зоной советского влияния. В 1939 г. ЦК ВКП(б) принимает наступательную военную доктрину – «воевать малой кровью на чужой земле», которая в новом Полевом уставе РККА 1939 г. была сформулирована так: «Если враг навяжет нам войну, Рабоче-Крестьянская Красная армия будет самой нападающей из всех нападающих армий». Главным политуправлением РККА доктрина разъяснялась конкретно: «Красная армия освободит трудящихся всех стран от ига помещиков и капиталистов»². В связи с этим партизанские отряды расформируются, а оружие и боеприпасы изымается из тайников, что в последующем создало значительные сложности с оперативным развертыванием партизанского движения.

² Снаткай Л. Военные реформы РККА в 1939–1940 гг. URL: <http://dzen.ru> (дата обращения: 09.01.2025).

С первых дней войны и быстрым продвижением немецко-фашистских войск вглубь страны перед военно-политическим руководством и органами госбезопасности СССР остро встает вопрос о подготовке партизанских отрядов и подпольщиков для борьбы с агрессором на оккупированной территории Белоруссии. В связи с этим СНК СССР совместно с ЦК ВКП(б) 29 июня 1941 г. направляют Директиву № П 509 «Партийным и советским организациям прифронтовых областей» с указанием о развертывании в тылу врага партизанских отрядов и диверсионных групп для борьбы с захватчиками. «В занятых врагом районах создавать партизанские отряды и диверсионные группы для борьбы с частями вражеской армии, для разжигания партизанской войны всюду и везде, для взрыва мостов, дорог, порчи телефонной и телеграфной связи, поджога складов и т. д.»³. Руководствуясь данной директивой, ЦК КП(б) Белоруссии 30 июня 1941 г. направляет в областные города и районные центры Директиву № 1 «О переходе на подпольную работу организаций районов, занятых врагом» в которой говорилось: «в районах занятых врагом разжигать партизанскую войну, создавать подпольные организации и явочные квартиры» [3], а на следующий день Директиву № 2 «Партийным, советским и комсомольским организациям по развертыванию партизанской войны в тылу врага» [4], где было сказано о мобилизации населения на беспощадную борьбу с врагом. К проведению этой работы был оперативно привлечен личный состав органов госбезопасности. Так, 1 июля 1941 г. под Могилевом было проведено совещание работников госбезопасности, направлявшихся в тыл врага. В нем участвовали первый секретарь ЦК КП(б) П.К. Пономаренко, маршалы Советского Союза К.Е. Ворошилов, Б.М. Шапошников и начальник УНКВД Могилевской области Я.И. Пилипенко⁴.

³ Из истории Великой Отечественной войны, Директивы СНК СССР и ЦК ВКП(б) 29 июня 1941 г. // Известие ЦК КПСС 1991. № 6. С. 218-221

⁴ НАРБ (Национальный архив Республики Беларусь). Ф. 4п. Оп. 33а. Д. 7. Л. 107.

Уже 2 июля 1941 г. первый секретарь ЦК КП(б) П.К. Пономаренко доложил И.В. Сталину о том, что в Белоруссии партизанское движение создано и предлагал при штабе фронта создать отдельное управление по работе с партизанами и населением оккупированных районов, которое готов был возглавить, а качестве заместителя предлагал назначить наркома государственной безопасности Белоруссии Л.Ф. Цанаву.

18 июля 1941 г. ЦК ВКП(б) приняло постановление «Об организации борьбы в тылу германских войск»⁵, руководствуясь которым НКВД СССР направил НКВД БССР директиву «О работе среди населения оккупированных областей и партийно-политическом руководстве партизанским движением», директивой предписывалось: «...создать скрытый боевой резерв партизанского движения. Этот резерв партизанского движения не ограничивался численно и должен был вовлекать всех граждан, желающих освободиться от немецкого гнета» [5].

В первые недели Великой Отечественной войны партийно-советские и органы госбезопасности СССР проделали значительную работу по созданию партизанских отрядов и подполья на оккупированной территории БССР. Непосредственную работу по созданию партизанских отрядов вели областные, городские, районные комитеты партии и местные органы НКВД. До 90 процентов партизанских отрядов и групп было подготовлено и направлено за линию фронта в 1941 г. органами НКВД СССР [6].

В числе первых, сформированных в Белоруссии на начальном этапе войны, были партизанские отряды Т.П. Бумажкова (Полеская область), В.З. Коржа (Пинская область), В.Е. Лобанка (Витебская область), Ф.Г. Маркова (Вилейская область), М.Ф. Шмырева (Витебская область). Во главе отрядов, как правило, стояли люди, имеющие опыт ведения партизанской войны в Западной Белоруссии и Испании. Значительная часть из них

⁵ ЦА МО РФ (Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации). Ф. 229. Оп. 4184. Д. 1. Л. 90.

были кадровыми сотрудниками органов госбезопасности СССР.

По своему составу партизанские отряды не были однородными. Численность первых партизанских отрядов была относительно незначительной и составляла 25–60 человек, объединенные в 2–3 группы. Большую часть их составляли солдаты и офицеры РККА и органов госбезопасности, оказавшиеся в окружении и не сумевшие перейти линию фронта. Среди партизан Белоруссии было более 10 процентов военнослужащих, избежавших плена [7]. На вооружении партизаны имели винтовки, пулеметы, гранаты, собранные на местах сражений или захваченные у противника. Органы госбезопасности отбирали для работы в тылу врага прежде всего тех людей, которых хорошо знали и не сомневались в их преданности и политической благонадежности. В этой связи в начале войны в составе партизанских формирований преобладали работники местных партийных, советских и хозяйственных органов, сотрудники милиции [8]. Например, партизанский отряд В.З. Коржа в июле 1941 г. насчитывал 60 человек, из них 18 были рабочими и колхозниками, а остальные – представителями местных органов власти и управления, в том числе 11 сотрудников милиции [9]. К середине июля 1941 г. на оккупированной территории БССР действовали уже 4, в июле – 35 партизанских отрядов, а в августе – 61. К концу года в республике насчитывалось 104 партизанских отряда, 323 организаторские и диверсионные группы общей численностью 8307 человек⁶. Источником пополнения партизанских отрядов являлись созданные органами госбезопасности истребительные батальоны. Переброшенные в тыл врага с целью проведения разведывательно-диверсионной работы, они становились ядром для создания партизанских отрядов.

Несмотря на то, что партизанские отряды являлись иррегулярными формирования-

ми, не имевшие в начале войны единую и постоянную организацию, они создавались по армейскому образцу, приобретая вид войсковых частей и подразделений. Включение в партизанское движение военнослужащих регулярных частей, сотрудников органов госбезопасности вносило в деятельность партизанских отрядов элементы армейской организации и воинского порядка. Прежде всего, это выражалось в приведении партизан к присяге. Особенность заключалась в том, что единого текста партизанской присяги не существовало. Командиры совместно с комиссарами партизанских отрядов устанавливали форму и содержание партизанской присяги и порядок ее принятия. Например, в отряде М.Н. Шмырева партизаны принимали «Присягу белорусского партизана», а партизаны В.З. Коржа – «Клятву партизан», партизаны В.Е. Лобанка – «Присягу красного партизана» [10]. В большинстве партизанских отрядов к присяге партизаны приводились персонально перед строем. В отдельных партизанских отрядах клятва принималась коллективно, но с удостоверением данного факта личными подписями всех партизан, состоящих в отряде, включая и лиц командования.

Для организации партизанского движения, создания агентурной сети на временно оккупированной территории в начале июля 1941 г. в НКВД СССР была образована Особая группа, подчинявшаяся напрямую наркому внутренних дел Л.П. Берии. В октябре 1941 г. приказом № 001435 Особая группа была преобразована во 2-й отдел НКВД СССР.

В январе 1942 г. на базе 2-го отдела НКВД создается 4-е Управление НКВД СССР с задачей проведения диверсионно-разведывательных мероприятий, которое было подчинено старшему майору государственной безопасности П.А. Судоплатову. Для подготовки руководящих кадров и специалистов по диверсионно-разведывательной деятельности решением ГКО СССР в январе 1942 г. создаются три специальные школы НКВД, где курсанты получали теоретические знания и навыки партизанской борьбы. Под-

⁶ Лысенков С.Г. Правовой статус военнослужащих в период Великой Отечественной войны: Историко-правовое исследование: дис. ... д-ра юрид. наук. Санкт-Петербург, 2005. 472 с.

бором руководящих кадров занимались представители органов НКВД. Для обучения будущих диверсантов в школы были направлены лучшие специалисты, например, в одну из школ для ускоренного обучения курсантов минно-взрывному делу был направлен И.Г. Старинов, являвшийся в рассматриваемый период одним из лучших специалистов-взрывников в органах госбезопасности. В разное время специальные школы госбезопасности окончили такие будущие прославленные командиры партизанских отрядов, действующих на территории Белоруссии, как И.Н. Банов, Ф.Ф. Дубровский и др.⁷ [11]. С апреля 1942 г. подготовка кадров велась «Особым белорусским сбором» – специальными курсами НКВД, действовавшими во Владимирской области.

По завершении обучения курсанты сводились в группы и направлялись во вражеский тыл или в прифронтовые зоны (Витебск, Гомель, Минск, Могилев, Орша, Слуцк), в районы крупных железнодорожных станций⁸. Перед органами госбезопасности СССР в этот период стояла задача не только подготовки и направления в тыл вражеских войск специальных отрядов и групп, но и создания на их основе партизанских отрядов. Для этой цели по распоряжению НКВД СССР Л.П. Берии было отобрано из числа оперативных работников наркомата 90 сотрудников и направлены в Восточную Белоруссию. В последующем ими было создано 18 партизанских отрядов, действующих на территории Гомельской, Минской и Могилевской областях. Так, спецотряд подполковника госбезопасности Юрина, действующий в Могилевской области, провел 15 боевых операций, в ходе которых было уничтожено более 1500 человек противника, 3 танка, 15 автомобилей, ликвидировано 7 полицейских участков⁹.

⁷ Партизанские легенды Беларуси // Коммунист Беларуси. Мы и время. № 3 (1057). 13.01.2017. URL: <https://comparty.by/gazeta/nomer-3-1057-ot-13012017> (дата обращения: 29.12.2024).

⁸ НАРБ. Ф. 4п. Оп. 33а. Д. 17. Л. 117.

⁹ НАРБ. Ф. 1450. Оп. 4. Д. 394. Л. 10.

В задачу специальных групп входило:

- а) организация партизанских отрядов и руководство ими, а также создание основных и запасных мест дислокации;
- б) уничтожение материальных и технических запасов противника;
- г) проведение диверсий на железных и автомобильных дорогах, имеющих важное стратегическое значение;
- д) ликвидация коллаборационистов и вражеской агентуры, проникшей в партизанские формирования;
- е) ведение разведывательной деятельности и своевременная передача сведений в штаб армии и фронта, в чьих интересах выполнялась задача;
- ж) проведение террористических актов в отношении представителей гражданской и военной администрации противника.

Борьба в тылу врага с каждым месяцем становилась все более организованной, значительно возросла сила ударов. Наглядным примером такой динамики могут служить действия спецгруппы госбезопасности «Вперед». Так, если в марте 1942 г. спецгруппой госбезопасности «Вперед» было уничтожено 2 самолета, 4 автомашины, 5 воинских эшелонов, 2 волостные управы, то к октябрю 1943 г. ими было уничтожено около 240 карателей, 3 автомашины, 2 воинских эшелона и 2 паровоза, 1 бронепоезд, 70 повозок с боеприпасами [11].

Весной 1942 г. в результате успешного наступления Калининского фронта и действия партизанских отрядов Витебской области на стыке группы армии «Север» и «Центр» образовался 40-километровый разрыв фронта. В отечественную историю этот разрыв вошел как «Суражские ворота», которые просуществовали в период с 10 февраля по 28 сентября 1942 г. Образование «Суражских ворот» позволило советскому командованию направлять во вражеский тыл не только диверсионно-разведывательные группы госбезопасности, но и снабжать партизанские отряды продовольствием, медикаментами, оружием и боеприпасами [12].

Для проведения оперативной работы на освобожденных территориях и дальнейшей диверсионно-разведывательной деятельности на оккупированной территории приказом НКВД СССР Л.П. Берии от 20 января 1942 г. создается Центральная оперативно-чекистская группа (далее – ОЧГ) НКВД БССР. В задачу данной группы входило проведение контрразведывательных мероприятий и расширение диверсионно-разведывательной деятельности. В связи с возросшим объемом задач по распоряжению Л.П. Берии дополнительно организовываются 5 областных ОЧГ (Витебская, Гомельская, Минская, Могилевская, Полесская), руководство которыми осуществляет нарком внутренних дел Белоруссии Л.Ф. Цанава [13]. Для каждой ОЧГ было определено свое место дислокации при воинских соединениях Красной Армии с таким расчетом, что они перекрывали полосу Калининского, Западного и Брянского фронтов. Это давало возможность ОЧГ осуществлять фильтрационную проверку лиц, вышедших из окружения, и партизанских отрядов, вести агентурную работу, уточнять, а при необходимости и устанавливать районы базирования партизанских отрядов, собирать разведывательные данные о противнике и коллаборационистах. Из лиц, прошедших фильтрационную проверку ОЧГ, формировали и засылали в тыл врага диверсионно-разведывательные группы. Отдельные лица проходили подготовку и направлялись в спецгруппы органов госбезопасности, партизанские отряды и подпольные организации в качестве связных для организации взаимодействия между ними и Центром. Так, ОЧГ капитана госбезопасности Иващенко, размещенная в полосе действия 61-й армии Брянского фронта, подготовила и направила 3 диверсионно-разведывательные группы и 5 одиночных лиц для установления связи с партизанскими отрядами и подпольными организациями, действующими в Полесской области БССР¹⁰.

¹⁰ Шиманская Н.А. Органы государственной безопасности в организации и развитии партизанского движения на территории Беларуси в годы Великой

Следует отметить, что засылаемым спецгруппам госбезопасности категорически запрещалось пополнять свой состав за счет лиц, перешедших на сторону партизан из числа полицейских, проходивших службу в РОА и других коллаборационистских организаций. В группу разрешалось зачислять только лиц, рекомендованных командиром отряда, его заместителем по политической части и сотрудником Особого отдела той местности, на которой ей предстояло действовать. Как правило, вновь зачисленные в спецгруппу НКВД лица выполняли обязанности проводников и связных. Начальник 4-го Управления НКВД СССР П.А. Судоплатов лично курировал деятельность засланных за линию фронта спецгрупп. О результатах их деятельности он докладывал наркому внутренних дел СССР Л.П. Берии.

В целях объединения руководства партизанским движением в тылу врага и для дальнейшего развития этого движения постановлением ГКО от 30 мая 1942 г. был создан Центральный штаб партизанского движения (далее – ЦШПД) при СВГК¹¹. Постановлением ГКО № 22858сс от 9 сентября 1942 г. было принято решение образовать Белорусский штаб партизанского движения (далее – БШПД) в целях «усиления связи и руководства партизанскими отрядами в Белоруссии и дальнейшего развития партизанского движения». Руководство БШПД было возложено на второго секретаря ЦК КП(б)Б П.З. Калинина. С образованием БШПД началась плановая координация боевых действий партизанских бригад и спецгрупп госбезопасности по всей территории БССР. Для координации действий партизанскими отрядами, находящимися на оккупированных территориях БССР, БШПД принял решение об объединении небольших отрядов в более крупные подразделения. Выполняя указание БШПД, многие партизанские отряды стали объеди-

Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Минск, 2020. 23 с.

¹¹ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 69. Оп. 1. Д. 1. Л. 1.

няться в партизанские бригады, которые могли самостоятельно решать боевые задачи. В бригаду входило от 5 до 7, а в исключительных случаях и до 10 отрядов. Включались в партизанские формирования и многие спецгруппы НКВД, действовавшие в зонах ответственности отрядов. Так, в 1-ю Белорусскую партизанскую бригаду М.Ф. Шмырева была включена спецгруппа НКВД «Неуловимые»¹² [14].

Важным шагом в усиление борьбы в тылу врага стал приказ НКО СССР И.В. Сталина от 5 сентября 1942 г. № 00189 «О задачах партизанского движения». Приказ объявлял программу действий партизанских отрядов и спецгрупп органов госбезопасности в интересах командующих фронтов и армий. Этим приказом партизанам указывались следующие основные задачи: «Разрушение тыла противника, уничтожение его штабов и других военных учреждений, разрушение железных дорог и мостов, поджог и взрыв складов и казарм, уничтожение живой силы противника, захват в плен или уничтожение представителей немецких властей и изменников Родины»¹³. В ходе выполнения требований этого приказа 22 сентября 1943 г. в Минске сотрудницей НКВД Е. Мазаник был ликвидирован руководитель нацистской оккупационной администрации генерального округа Белоруссия В. Кубе, 26 ноября 1942 г. ОЧГ был ликвидирован редактор Витебской газеты «Новый путь» А. Брандт, 7 марта 1943 г. в Минске спецгруппой НКВД «Мститель» был ликвидирован один из лидеров белорусского национал-фашизма Ф. Акинчиц. 13 ноября 1943 г. этой же группой был ликвидирован редактор газеты «Новый шлях» В. Козловский [15].

В начале осени 1942 г. в партизанских отрядах учреждается должность заместителя

командира отряда по разведке и диверсиям, на данную должность назначались как правило сотрудники органов госбезопасности. Кроме этого, в каждой партизанской бригаде имелся Особый отдел, который возглавлял сотрудник госбезопасности. Его должностные обязанности включали: формирование разведывательной сети, предупреждение аморальных явлений и пресечение преступности в партизанской среде, исключение дезертирства, трусости, паникерства, пресечение фактов нарушений социалистической законности, грубого поведения партизан по отношению к населению, выявление шпионов гестапо в партизанских отрядах.

В ноябре 1942 г. в связи с тяжелейшей оперативной обстановкой на фронтах ЦШПД направляет в партизанские формирования приказ № 0061 от 6 ноября 1942 г. «О запрещении самовольного выхода партизанских отрядов и бригад в советский тыл». Данный приказ уравнивал права и ответственность командиров партизанских отрядов и бригад с положением командиров действующей армии, установленным приказом НКО от 28 июля 1942 г. № 227 «Ни шагу назад!»¹⁴. За выполнением данного приказа следил заместитель командира отряда по разведке и диверсиям. Работу Особых отделов партизанских бригад с сентября 1943 г. контролировал заместитель начальника ЦШПД комиссар государственной безопасности С.С. Бельченко и заместитель начальника Главного управления СМЕРШ комиссар государственной безопасности 3 ранга Н.Н. Селивановский. Для усиления политической работы с местным населением в партизанских бригадах были созданы политические отделы. Для осуществления связи с Большой землей использовалась авиация. В целях координации действий партизанских формирований с БШПД, между собой и фронтами им с Большой земли были направлены радисты и радиостанции. В каждой партизанской бригаде были созданы стационарные узлы связи.

¹² Пастернак Т. Батка Минай: партизанский командир и первый почетный гражданин Витебска // Витебские вести. № 72 (23677). Дата публикации: 29.06.2021. URL: <https://vitvesti.by/75-let-osvobozhdeniia-vitebshchiny/batka-minai-partizanskii-komandir-i-pervyi-pochetnyi-grazhdanin-vitebska.html/> (дата обращения: 29.12.2024).

¹³ РГАСПИ. Ф. 69. Оп. 1. Д. 3. Л. 12-13.

¹⁴ РГАСПИ. Ф. 69. Оп. 1. Д. 4. Л. 76-77.

26 ноября 1942 г. ЦШПД издал приказ № 00119 «Об усилении диверсионно-разведывательной работы и развитии снайперского движения в партизанских бригадах» [16]. Приказ предписывал командирам бригад ежемесячно составлять конкретный план диверсионно-разведывательной деятельности и представлять его в БШПД на утверждение. Заместители командира по разведке и диверсиям должны были лично проводить инструктаж, отправлять на задания диверсионно-разведывательные группы, конкретно указывать время выхода на задание и возвращения. За срыв диверсионно-разведывательной работы и не выход групп без уважительной причины на задание виновные привлекались к ответственности вплоть до отдания под суд Военного трибунала. Приказ обязывал в каждой роте партизанского отряда иметь 6 пар снайперов. В ротах и батальонах между снайперами организовывать соцсоревнования. Снайперов, уничтоживших более 30 немецко-фашистских захватчиков, представлять к награждению правительственными наградами.

Летом 1943 г. перед началом Курской битвы ЦШПД разработал операцию под кодовым названием «Рельсовая война». ЦК КП(б)Б в июне 1943 г. издал постановление «О разрушении железнодорожных коммуникаций противника методом рельсовой войны», им же был разработан план уничтожения рельсов одновременным массовым ударом, что не позволяло противнику восстановить поврежденные железнодорожные пути в кратчайшие сроки. Целью операции было уничтожение поездов, взрывы железнодорожных мостов и разрушение важных станционных сооружений. К операции одновременно привлекались партизанские формирования Белоруссии, Калининской, Ленинградской, Смоленской областей и частично Украины, а также спецгруппы органов госбезопасности. В последующем командир охранного подразделения группы армии «Центр» констатировал: «на территории Витебской, Могилевской и Гомельской областей железнодорожное движение парализовано от 15 до

30 суток. Перевозки по территории Белоруссии сократились на 35–40 процентов. Уничтожено 72 железнодорожных и автомобильных мостов»¹⁵.

Для ликвидации белорусских партизан и спецгрупп госбезопасности, действующих на территории БССР, противник зимой 1943–1944 гг. вынужден был привлечь не только охранные подразделения СС, а также украинских и прибалтийских коллаборационистов. Используя превосходство в живой силе и технике, немецкое командование весной 1944 г. приступило к операции по зачистке своего тыла от партизан. Особенно ожесточенные бои развернулись в Витебской области в Полоцко-Лепельской зоне в апреле–мае 1944 г. В ходе 25-дневных боев немецкие подразделения и части коллаборационистов понесли существенные потери, а 5 мая 1944 г. партизанские формирования, выполнив поставленные задачи, с боями вышли из окружения в районе г. Ушачи Витебской области.

10–30 ноября 1943 г. войска Белорусского фронта провели Гомельско-Речицкую наступательную операцию. В ходе операции подразделения Красной Армии активно взаимодействовали с партизанскими отрядами и спецгруппами органов госбезопасности. Важнейшими задачами партизанских отрядов и спецгрупп госбезопасности этого периода была подготовка и обеспечение для частей Красной армии переправ, путей сообщений и выделение необходимого количества проводников. Кроме этого, в задачу спецгрупп органов госбезопасности входило проведение глубокой разведки тыла противника с последующей передачей данных в штаб Белорусского фронта, проведение диверсий на железнодорожных путях, а также устройство засад на путях отхода немецких войск. Так, спецгруппа «Славные» 34 раза вступала в бой с подразделениями немецких войск и коллаборационистов, ими было взорвано 22 эшелона, на шоссе-ных дорогах уничтожено 3 танка и более 90 автомобилей [17].

¹⁵ НАРБ. Ф. 1450. Оп. 4. Д. 414. Л. 166.

31 мая 1944 г. СВГК начала подготовку операции «Багратион». Особенностью данной операции было то, что действия всех 4-х фронтов, привлекаемых к данной операции, тесно координировались с действиями партизан и спецгрупп органов госбезопасности. Перед началом операции «Багратион» командующий Белорусским фронтом 24 декабря 1943 г. обратился с письмом к наркому внутренних дел СССР Л.П. Берии, в котором просило его оказать дальнейшую помощь Белорусскому фронту посылкой диверсионных отрядов госбезопасности для разрушения основных железнодорожных коммуникаций в тылу противника.

С 20 июня до полного освобождения Белоруссии продолжался 3-й этап «рельсовой войны». В июне – начале июля 1944 г. партизанскими формированиями и спецгруппами органов госбезопасности было взорвано более 60 тыс. рельсов и пущено по откос десятки вражеских эшелонов с личным составом, техникой, продовольствием и ГСМ. Перед началом операции войсками НКВД по охране тыла 1-го Белорусского фронта было проведено 57 чекистско-войсковых операций, в ходе которых было задержано свыше 600 вражеских агентов [18].

Необходимо отметить, что на всех этапах проведения операции «Багратион» в тыл врага забрасывались спецгруппы органов госбезопасности с различными задачами. Так, в середине июля в район западнее Минска была переброшена спецгруппа «СМЕРШ» 2-го Белорусского фронта. В задачу группы входило изучение обстановки и мест дислокации разведывательных органов противника, осуществление вербовки сотрудников немецкой администрации с целью получения важных документов [18].

После освобождения Минска начался 2-й этап операции «Багратион». Партизанским формированиям и спецгруппам НКВД БШПД ставит задачу по недопущению переброски резервов вражеских войск к линии фронта. Также БШПД и 4-м Управлением НКВД СССР ставились задачи партизанским бригадам и спецгруппам госбезопасности

непосредственно в интересах командующих фронтов.

ВЫВОДЫ

Изложенные факты позволяют сделать выводы о том, что действия военно-политического руководства страны и органов госбезопасности по развертыванию партизанского движения на территории советской Белоруссии в 1941–1944 гг. соответствовали требованиям складывающейся обстановки и организовывались поэтапно.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что в годы Великой Отечественной войны деятельность военно-политического руководства страны и органов госбезопасности отвечала требованиям времени и показала высокую результативность.

Первый этап: 22 июня 1941 г. – лето 1942 г. Перед военно-политическим руководством страны и органами госбезопасности первоочередной задачей являлось организация партизанского движения на оккупированной территории советской Белоруссии, сбор разведывательных данных о противнике и развертывание вооруженной борьбы с врагом.

Второй этап: лето 1942 г. – конец 1943 г. К лету 1942 г. партизанское движение на территории советской Белоруссии получило дальнейшее развитие. СВГК организуется ЦШПД и БШПД. Сформировано 4-е управление НКВД с задачей проведения диверсионно-разведывательных мероприятий. Проведено формирование партизанских отрядов и подпольных организаций с участием спецгрупп органов госбезопасности, расширены зоны деятельности партизанских отрядов, повысилась их боеспособность. Подготовка в школах госбезопасности руководящих кадров, специалистов по диверсионно-разведывательной работе способствовала усилению борьбы с вражеской агентурой, проникшей в партизанские отряды, успешному проведению показательных акций возмездия в отношении немецкой администрации и коллаборационистов. Командование армий и

фронтов обеспечивалось всей необходимой информацией для планирования и проведения операций.

Третий этап: начало 1944 г. – август 1944 г. В этот период органы госбезопасности осуществляют разведывательную и диверсион-

ную деятельность. Обеспечивают командование Красной армией сведениями, необходимыми при планировании действий советских войск, непосредственно участвуют в операциях в интересах армий и фронтов.

Список источников

1. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления: в 2 т. Москва, 2011. Т. 2. 415 с. <https://elibrary.ru/qpsbyp>
2. Ваулиасов С.А. На тревожных перекрестках: Записки чекиста. Москва: Политиздат, 1988. 507 с.
3. Беларусь в первые месяцы Великой Отечественной войны (22 июня – август 1941 г.): документы и материалы / сост. В.И. Адамушко. Минск: НАРБ, 2006. 458 с.
4. Органы государственной безопасности СССР в годы Великой Отечественной войны: сб. документов: в 8 т. / сост. В.П. Ямпольский. Москва: Русь, 2000. Т. 2. Кн. 1: Начало (22 июня – 31 августа 1941 г.). 717 с.
5. Партизанское движение: (По опыту Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.) / под общ. ред. В.А. Золотарева. Москва: Кучково поле, 2001. 464 с.
6. Боярский В.И. Партизаны и армия: История утерянных возможностей / под общ. ред. А.Е. Тараса. Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001. 301 с.
7. Кульков Е.Н., Мягков М.Ю., Ржевский О.А. Война 1941–1945. Факты и документы. Москва, 2011. 584 с. <https://elibrary.ru/qpsplj>
8. Иоффе Э.Г. Высшее партизанское командование Белоруссии, 1941–1944 // Партизанское движение в Беларуси и его роль в разгроме фашистских захватчиков в 1941–1944 годах: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2009. С. 279–291. <https://elibrary.ru/nmuusp>
9. Беларусь 1941–1945: Подвиг. Трагедия. Память: в 2 кн. / под ред. А.А. Коваленя, В.И. Адамушко, А.М. Литвина, И.Ю. Воронковой и др. Минск, 2010. Кн. 1. 480 с. <https://elibrary.ru/qptvpn>
10. Шиманская Н.А. Органы госбезопасности в партизанском движении на территории БССР в годы Великой Отечественной войны. Москва: Родина, 2022. 448 с.
11. Веденеев Д.В., Колпакиди А.И., Чертопруд С.В. Разведка Судоплатова. Зафронтовая диверсионная работа НКВД–НКГБ в 1941–1945 гг. Москва: Алгоритм, 2015. 574 с.
12. Смирнов Н.И. Партизанский «второй фронт» в Беларуси: имена, факты, операции НКВД (НКГБ) в тылу врага. Минск: Звезда, 2020. 424 с.
13. Шарков А.В. НКВД Беларуси на защите отечества в годы суровых испытаний (1941–1945). Минск: Тесей, 2012. 257 с.
14. Романько О.В. Оккупация Белоруссии и коллаборационизм. 1941–1944. Москва: Вече, 2022. 480 с. <https://elibrary.ru/xwsrnc>
15. Шкалов С.В., Геец Н.Я., Захарова Л.И., Трифанков Ю.Т., Трифанков Я.Ю. Партизаны и армия: вместе к победе. Москва: Вече, 2019. 464 с. <https://elibrary.ru/poyvxc>
16. Попов А.Ю. НКВД и партизанское движение: Факты и документы. Москва: ОЛМА-Пресс, 2003. 383 с. <https://elibrary.ru/qosswl>
17. Литвин А.М. Операция «Багратион». Встречный фронт: белорусские партизаны в битве за освобождение страны // Берегinya. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2024 № 1-2 (60-61). С. 70–85. <https://elibrary.ru/lgmeme>
18. Органы государственной безопасности СССР в Великой Отечественной войне: сб. документов: в 8 т. / сост. В.П. Ямпольский. Москва: Кучково поле, 2007. Т. 5. Кн. 1. Вперед на Запад (1 января – 30 июня 1944 г.). 728 с.

References

1. Zhukov G.K. (2011). *Memoirs and Reflections: in 2 vols.* Moscow, vol. 2, 415 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpsbyp>

2. Vaupshasov S.A. (1988). *At Disturbing Intersections: Notes of a Chekist*. Moscow, Politizdat Publ., 507 p. (In Russ.)
3. Adamushko V.I. (compiler) (2006). *Belarus in the First Months of the Great Patriotic War (June 22 – August 1941): Documents and Materials*. Minsk, NARB Publ., 458 p. (In Russ.)
4. Yampol'skii V.P. (compiler) (2000). *State Security Agencies of the USSR during the Great Patriotic War: Collection of Documents: in 8 vols*. Moscow, Rus' Publ., vol. 2, book 1: The Beginning (June 22 – August 31, 1941), 717 p. (In Russ.)
5. Zolotarev V.A. (gen. ed.) (2001). *The Guerrilla Movement: (Based on the Experience of the Great Patriotic War of 1941–1945)*. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 464 p. (In Russ.)
6. Boyarskii V.I. (2001). *Partisans and the Army: A History of Lost Opportunities*. Minsk, Moscow, Kharvest Publ., AST Publ., 301 p. (In Russ.)
7. Kulkov E.N., Myagkov M.Yu., Rzheshhevskii O.A. (2011). *The War of 1941–1945. Facts and Documents*. Moscow, 584 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpsplj>
8. Ioffe E.G. (2009). The Supreme partisan Command of Belarus, 1941–1944. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Partizanskoe dvizhenie v Belarusi i ego rol' v razgrome fashistskikh zakhvatchikov v 1941–1944 godakh» = Proceedings of International Scientific and Practical Conference “The Partisan Movement in Belarus and Its Role in the Defeat of the Fascist Invaders in 1941–1944”*. Minsk, 271 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nmuusp>
9. Kovalenya A.A., Adamushko V.I., Litvin A.M., Voronkova I.Yu. et al. (eds.) (2010). *Belarus 1941–1945: A Feat. Tragedy. Memory: in 2 books*. Minsk, book 1, 480 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qptvnp>
10. Shimanskaya N.A. (2022). *State Security Agencies in the Partisan Movement on the Territory of the BSSR during the Great Patriotic War*. Moscow, Rodina Publ., 448 p. (In Russ.)
11. Vedenev D.V., Kolpakidi A.I., Chertoprud S.V. (2015). *Exploration of Sudoplatov. The Frontline Sabotage Work of the NKVD–NKGB in 1941–1945*. Moscow, Algoritm Publ., 574 p. (In Russ.)
12. Smirnov N.I. (2020). *The Partisan “Second Front” in Belarus: Names, Facts, Operations of the NKVD (NKGB) behind Enemy Lines*. Minsk, Zvyazda Publ., 424 p. (In Russ.)
13. Sharkov A.V. (2012). *The NKVD of Belarus Defended the Fatherland during the Years of Severe Trials (1941–1945)*. Minsk, Tesei Publ., 257 p. (In Russ.)
14. Roman'ko O.V. (2022). *Occupation of Belarus and Collaboration. 1941–1944*. Moscow, Veche Publ., 480 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwsrnc>
15. Shkalov S.V., Geets N.Ya., Zakharova L.I., Trifankov Yu.T., Trifankov Ya.Yu. (2019). *Partisans and the Army: Together to Victory*. Moscow, Veche Publ., 464 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/poyvxc>
16. Popov A.Yu. (2003). *The NKVD and the Partisan Movement: Facts and Documents*. Moscow, OLMA-Press, 383 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qosswl>
17. Litvin A.M. (2024). Operation Bagration: counter front. Belarusian partisans in the battle for the liberation of the country. *Bereginya. 777. Sova: Obshchestvo. Politika. Ekonomika*, no. 1-2 (60-61), pp. 70-85. (In Russ.) <https://elibrary.ru/lgmemi>
18. Yampol'skii V.P. (compiler) (2007). *State Security Agencies of the USSR in the Great Patriotic War: Collection of Documents: in 8 vols*. Moscow, Kuchkovo pole Publ., vol. 5, book 1: Forward to the West (January 1 – June 30, 1944), 728 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Бугаев Виталий Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры тактики и общевоеенных дисциплин, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-3941-4350>
bugaev251970@yandex.ru

Information about the authors

Vitaly N. Bugaev, Cand. Sci. (History), Associate Professor of Tactics and General Military Disciplines Department, Federal Military (Engineering) State Owned Institute of High Education, a branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov, St. Petersburg, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-3941-4350>
bugaev251970@yandex.ru

Усцелемов Юрий Николаевич, старший преподаватель кафедры тактики и общевоенных дисциплин, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0001-1083-5744>
juriustselemov@yandex.ru

Для контактов:

Бугаев Виталий Николаевич
bugaev251970@yandex.ru

Поступила в редакцию 26.01.2025
Получена после доработки 25.05.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Yuri N. Ustselemov, Senior Lecturer at Tactics and General Military Disciplines Department, Federal Military (Engineering) State Owned Institute of High Education, a branch of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0001-1083-5744>
juriustselemov@yandex.ru

Corresponding author:

Vitaly N. Bugaev
bugaev251970@yandex.ru

Received 26.01.2025
Revised 25.05.2025
Accepted 29.09.2025

The authors has read and approved the final manuscript.

Научная статья
УДК 94(460)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-1002-1012>



Галисийский национализм в первой половине 1930-х гг.: радикализация идеологии и упущенные возможности

Максим Валерьевич Кирчанов 

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
394018, Российская Федерация, г. Воронеж, Университетская пл., 1
maksym_kyrchanoff@hotmail.com

Аннотация

Актуальность. Новизна исследования состоит в анализе истории галисийского национализма первой половины 1930-х гг. Галисия к началу 1930-х гг. представляла собой периферийный и один из наименее развитых регионов Испании. Негативная социальная динамика привела к замедленному в сравнении с другими регионами развитию национализма. Тем не менее, к началу 1930-х гг. национализм стал важным фактором регионального политического и социокультурного развития. Цель исследования – проведение анализа изменений и трансформации галисийского национализма в условиях его радикализации открытия «окна возможностей», связанных с общеиспанскими политическими изменениями в первой половине 1930-х гг.

Материалы и методы. Основным источником являются материалы газеты “A Nosa Terra” – лидирующей в первой половине 1930-х гг. газете галисийского националистического движения. Исследование основано на принципах междисциплинарной историографии национализма, которая позволяет анализировать галисийский национализм как социальное, интеллектуальное, политическое или культурное движение.

Результаты исследования. Проанализированы проблемы истории галисийского националистического движения в период 1930-х гг., полагая, что активность националистов существенно повлияла на основные векторы и траектории развития Галисии как региона. Изучены основные направления и формы идеологической активной галисийского национализма в первой половине 1930-е гг. Проанализированы: 1) основные проблемы истории национализма в период первой половины 1930-х гг.; 2) основные векторы и траектории развития и трансформации идеологии и практик галисийского национализма в 1930-е гг.; 3) особенности политической программы галисийского национализма; 4) роль национализма 1930-х гг. в развитии галисийской этничности, включая язык и культуру; 5) историческое значение активизации националистического движения в первой половине 1930-е гг. в общей логике истории развития галисийского национализма.

Выводы. Показана роль галисийского национализма 1930-х гг. как фактора радикализации регионального общества и политических изменений в Галисии. Результаты исследования позволяют предположить, что деятельность лидеров и идеологов галисийского национализма в 1930-е гг. является наивысшей точкой в политической и интеллектуальной истории Галисии в первой половине XX века.

Ключевые слова: Галисия, галисийский национализм, радикализация национализма, политическая регионализация, идентичность

Финансирование. Это исследование не получало внешнего финансирования.

Вклад автора: М.В. Кирчанов – постановка проблемы и разработка концепции исследования, анализ научной литературы по проблематике, работа с архивными источниками, формулировка выводов и результатов исследования, написание черновика рукописи.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Кирчанов М.В. Галисийский национализм в первой половине 1930-х гг.: радикализация идеологии и упущенные возможности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 1002-1012. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-1002-1012>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-1002-1012>

Galician nationalism in the first Half of the 1930s: radicalization of ideology and missed opportunities

Maxim V. Kirchanov 

Voronezh State University

1 Universitetskaya Sq., Voronezh, 394018, Russian Federation

maksym_kyrchanoff@hotmail.com

Abstract

Importance. The novelty of the study is the analysis of the history of Galician nationalism in the first half of the 1930s. Galicia by the early 1930s was a peripheral and one of the least developed regions of Spain. The negative social dynamics led to a slower development of nationalism in comparison with other regions. However, by the early 1930s. The purpose of the study is to analyze the changes and transformations of Galician nationalism in the context of its radicalization and the opening of a “window of opportunity” associated with the general Spanish political changes in the first half of the 1930s.

Materials and Methods. The main source is the materials of the newspaper “A Nosa Terra”, the leading newspaper of the Galician nationalist movement in the first half of the 1930s. The research is based on the principles of interdisciplinary historiography of nationalism, which allows us to analyze Galician nationalism as a social, intellectual, political or cultural movement.

Research Results. The problems of the history of the Galician nationalist movement in the period of the 1930s are analyzed, believing that the activity of nationalists significantly influenced the main vectors and trajectories of Galicia’s development as a region. The main directions and forms of the ideological activity of Galician nationalism in the first half of the 1930s are studied. Analyzed: 1) the main problems of the history of nationalism in the period of the first half of the 1930s; 2) the main vectors and trajectories of the development and transformation of the ideology and practices of Galician nationalism in the 1930s.; 3) features of the political program of Galician nationalism; 4) the role of nationalism of the 1930s in the development of Galician ethnicity, including language and culture; 5) the historical significance of the activation of the nationalist movement in the first half of the 1930s in the general logic of the history of the development of Galician nationalism.

Conclusions. The role of Galician nationalism of the 1930s as a factor of radicalization of regional society and political changes in Galicia is shown. The results of the study suggest that the activity

of the leaders and ideologists of Galician nationalism in the 1930s is the highest point in the political and intellectual history of Galicia in the first half of the 20th century.

Keywords: Galicia, Galician nationalism, radicalization of nationalism, political regionalization, identity

Funding. This research received no external funding.

Authors' Contribution: M.V. Kirchanov – statement of the research problem and research concept, scientific literature analysis on the problem, working with archival 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: Kirchanov, M.V. (2025). Galician nationalism in the first Half of the 1930s: radicalization of ideology and missed opportunities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 30, no. 4, pp. 1002-1012. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2025-30-4-1002-1012>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В XX веке национализм был среди тех социальных и культурных факторов, которые играли самую существенную роль в политической и идеологической жизни большинства европейских государств. Что касается Испании, то в политической истории Испании и динамике развития испанского общества 1930-х гг. заметен явный рост как общеиспанского, то есть кастильского, так региональных национализмов.

Историческая специфика развития испанского социума состояла в том, что процессы политической и социальной модернизации в этой периферийной европейской стране протекали более медленными темпами, чем, например, во Франции или Великобритании. Замедленная динамика социальных перемен и общественных трансформаций существенно отразились и на развитии национализма. Если, например, в Британии или Франции национализм формально и фактически доминирующих групп получал более быстрое развитие, а региональные национализмы (валлийский, шотландский, лангедокский и т. д.) были вторичны, то в Испании, наоборот, генезис и прогресс национализма в регионах протекал более динамично, чем усиление и консолидация общеиспанского как политического, так и гражданского национализма.

В такой ситуации галисийский национализм оказался среди национализмов-бенефициаров,

которые использовали общеиспанские процессы и тенденции, извлекая из них политическую выгоду. Правда, галисийский национализм, в сравнении с другими региональными националистическими движениями, например, каталонским и баскским, развивался и усиливался не столько быстро. Национализм в Каталонии имел одновременно политические и гражданские (историческая память о наличии собственных государственных институтов), экономические (более быстрое и динамичное развитие местной буржуазии, которая осознавала себя не только как экономический, но и политический класс), культурные и языковые (наличие каталанского языка и развитой литературной традиции на нем) стимулы и основания. Национализм басков был преимущественно этническим и культурным, что стимулировалось объективными качествами и характеристиками местной идентичности, в основе которой лежал нероманский и неиндоевропейский язык басков.

Среди региональных национализмов особое место занимал галисийский национализм. Галисийский национализм в сравнении с другими региональными проектами институционализировался относительно поздно. Замедленной динамике его развития содействовала периферийность региона, негативные социальные стартовые условия, слабость местных элит как региональных, зависимость от центра... Тем не менее, на протяжении XIX столетия Галисия, ранее периферийный

регион в составе Испании, превратилась в нацию благодаря деятельности нескольких поколений националистов, культурных и языковых активистов, которая началась в середине XIX века в рамках галисийского национального Возрождения. К 1930-м гг. галисийский национализм обладал значительным и уникальным опытом политического участия. Важнейшим достижением национализма к началу 1930-х гг. стало осознание того, что галисийцы являются отдельной романской нацией, которые говорят на независимом романском языке, пусть близко родственном как португальскому, так и испанскому, но все же – независимом. Политическая нестабильность, которая имела место в Испании в 1930-е гг., в свою очередь, стала существенным фактором, который повлиял на активизацию и радикализацию галисийского национального движения.

Таким образом, в центре нашего внимания политические и идеологические трансформации галисийского национализма на протяжении 1930-х гг.

Цель исследования – провести анализ того, как в первой половине 1930-х гг. изменился и трансформировался галисийский национализм в условиях его радикализации открытия «окна возможностей», связанных с общеиспанскими политическими изменениями. В число задач входит изучение основных идеологических концепций, выдвигаемых в галисийском национализме 1930-х гг., основные формы деятельности и активности националистов, изучение попыток галисийского национализма изменить и институционализировать статус Галисии не просто как периферийного исторического и культурного региона Испании, но в качестве самостоятельной политической нации со значительными правами. Кроме этого, проанализирована роль фактора радикализации и идеологизации, которые самое существенное влияние оказывали на функционирование галисийского национализма как политического движения, так и националистического воображение, которое формировало идеологический дискурс галисийского национализма изучаемого периода, тесно пересекалось с социальными проблемами и противоречиями.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

С точки зрения методологии представленная статья основана на достижениях междисциплинарной историографии, сфокусированной на изучении истории национализма. В современной научной литературе история национализма, как правило, интерпретируется в контекстах социальной и политической истории, а также истории идей и интеллектуальной истории, что позволяет большинству историков оставаться в рамках фактически модернистской или конструктивистской парадигмы, воспринимая национализм как продукт социальных мутаций и изменений, ставших следствием более широких процессов политической модернизации.

Анализируя галисийский национализм 1930-х гг., мы можем интерпретировать его через призму одновременно интеллектуальной и социальной истории.

Что касается интеллектуальной истории, то ее интерпретационный потенциал представляется незаменимым в контекстах изучения тех идеологических концепций и смены парадигм, которые имели место в галисийском националистическом воображении. Применение этого метода позволяет проследить, как менялась идеология галисийства в условиях его постепенной радикализации. Таким образом, рассматривая историю галисийского национализма с помощью исследовательской оптики истории идей и интеллектуальной истории, мы выявляем неизбежность мутации и трансформации культурного и этнического национализма в направлении политического и гражданского.

Относительно социальной истории отметим, что, используя достижения этого направления, мы можем объяснить и интерпретировать процессы радикализации галисийского национализма и сращивания националистических идей с левыми настроениями, а также взаимную конкуренцию и сотрудничество националистического движения с левыми

ми силами. Использование достижений социальной истории продуктивно в контекстах изучения тех общественных трансформаций, имевших место в рамках галисийского националистического воображения, которое по мере углубления процессов политической модернизации иначе расставляло акценты и приоритеты в развитии национализма, постепенно делая выбор в пользу гражданского и политического, не отрицая и сохраняя при этом понимание важности культурной и этнической компоненты в националистической доктрине.

В Галисии, как периферийном регионе Испании, последнее представляется особенно значимым. Если принять во внимание именно периферийный статус региона и неблагоприятные условия, в которых галисийское национальное движение начиналось в середине XIX века, именно период его истории 1930-х гг. демонстрирует совершенно иную, уникальную, динамику, когда не только сторонники политического и культурного национализма оказывали самое существенное влияние на определение основных траекторий развития региона, но и представители социальных движений и различных левых групп, активно оперировавшие лозунгами национализма, так же стали важным фактором галисийской региональной политики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Трансформация галисийского национализма в начале 1930-х гг.: общая характеристика. В начале 1930-х гг. в политической динамике галисийского национализма и его актуальной для того времени интеллектуальной истории стали заметны качественно и содержательно новые тенденции. На протяжении второй половины XIX века регионализм в Галисии подвергся существенным трансформациям, которые и позволили ему к началу 1920-х гг. из регионалистского преимущественно культурного и языкового движения превратиться в гражданский национализм с собственной политической программой и идеологией. Такие трансформации

стали возможны в результате активной деятельности предшествующих поколений националистов и активности создаваемых ими националистических организаций.

В 1916 г. в истории галисийского движения, как политического, так и культурного, начинается содержательно и качественно новый этап. В 1916 г. в Галисии создается новая организация “*Irmandades da Fala*” («Братства речи»), которая просуществовала до 1931 г., внося существенный вклад в прогресс, усиление и укрепление галисийства, стимулируя его трансформацию сначала из регионализма в национализм, а в дальнейшем из этнического и культурного национализма в направлении политического и гражданского национализма.

Трансформация галисийства из культурного явления в направлении политизации стимулировалась и активной деятельностью идеологов движения – в первую очередь, Аурелио Рибальты (1864–1940) и Антона Вильяра Понте (1881–1936), которые актуализировали различные тенденции в интеллектуальной эволюции национализма, сочетая культурные и политические тенденции, превращая политику в пространство защиты галисийского языка и культуры и трансформируя культурные сферы в форму политической активности.

К концу 1920-х гг. в рамках галисийского национализма усилились тенденции к его консолидации, большей институционализации и формализации, так как националисты предприняли попытку (правда, не очень удачную и результативную) консолидации, создав в 1930 г. Автономную галисийскую республиканскую организацию (*Organización Republicana Gallega Autónoma*) и Аграрную республиканскую автономную партию (*Partido Autonomista Republicano Agrario*). Эти две группы, несмотря на амбиции националистов, быстро утратили свои позиции, что стало результатом не кризиса национализма, но смены поколений среди националистических активистов, склонных к большей радикализации, связанной с активизацией республиканского национализма, который в

одинаковой степени апеллировал к историческому наследию – как к культурному и языковому, так и политическому национализму и гражданскому активизму.

Радикализация галисийского национализма в начале 1930-х гг. В 1931 г. в истории галисийского национализма [1], который с момента своего возникновения и ранней истории в период Национального Возрождения в 1860-е гг. и последующие десятилетия успел обрести определенный опыт политического участия [2], наступает новый этап, так как в декабре националистическая группа «Братства речи» [3], которые к тому времени были крупной националистической организацией, провели Седьмую националистическую ассамблею. По ее результатам была создана Галисийская партия (Partido Galeguista). Как результат, Братства были фактически распущены [4], что привело к новой волне попыток институционализации галисийского национализма [5]. В 1931 г. была создана Независимая националистическая группа (Agrupación Nacionalista Independente), в состав которой вошли Хоан Шесус Гонсалес, Лоис Тобио Фернандес, Рикардо Карбальо Калеро, Луис Сеоане. Автономная республиканская галисийская организация (Organización Republicana Gallega Autónoma) спустя три года, в 1932 г., была преобразована в Галисийскую республиканскую партию (Partido Republicano Gallego), которая позднее сменила название на Республиканскую радикальную социалистическую независимую партию (Partido Republicano Radical Socialista Independiente).

Непродолжительное существование Республики [6] привело к активизации галисийского национализма, но республиканская политическая инициатива и альтернатива [7] в полной мере не была реализована как в силу противоречий между регионами и Мадридом, так и объективной неготовности Испании к радикальной модернизации, которая предлагалась в рамках республиканской модели [8]. Тем не менее, 1930-е гг. стали важнейшим этапом социальных и политических изменений [9], которые существенно усили-

ли галисийский национализм, содействуя маргинализации регионализма и превращению нации в основного участника политического процесса.

Возникнув как левоориентированная, региональная партия РРСНП усилиями ее лидеров стремилась стать галисийской националистической партией. Идеологическая программа галисийского национализма оставалась в 1930-е гг. практически неизменной, с той только разницей, что некоторые пункты обрели более радикальное звучание. Если ранее националисты настаивали на культурном самоопределении Галисии как региона, то в 1930-е гг. программа становится более политизированной. Поэтому лозунг национализма о только этническом и языковом самоопределении стал восприниматься как недостаточный, а националисты начали настаивать на политическом самоопределении Галисии не просто как региона, но как исторической, этнической и политической нации. В такой ситуации среди требований национализма оказалось создание собственного парламента и правительства. Кроме этого, националисты настаивали на ликвидации касикизма как архаичного политического института, в основе которого лежало неформальное доминирование региональных и локальных политических и экономических элит.

Республиканизм как форма галисийского национализма. Наивысшей точкой и пиком в развитии идеологической программы галисийского национализма в первой половине 1930-х гг. становится концепт республики¹. Республика стала важной политической категорией в националистическом галисийском воображении². Галисийский национализм, трансформируясь из регионализма в направлении национализма³, активно

¹ Brand F. ¡Autonomía! // A Nosa Terra. 1936. № 403.

² Gómez Román M. Ao país galego // A Nosa Terra. 1936. № 403.

³ Torrente G. Por un frente autonomista // A Nosa Terra. 1936. № 398.

подвергался радикализации⁴, в первую очередь, именно республиканской⁵.

В такой ситуации националисты стали выдвигать требования создания галисийской автономии⁶ в составе испанской государственности⁷, требуя законодательного закрепления автономного статуса⁸, учреждения отдельного галисийского правительства и парламента⁹, что должно было быть подкреплено изданием особого статута¹⁰, который определял бы права и полномочия Галисии в составе обновленной республиканской Испании¹¹. Именно поэтому особое внимание галисийская националистическая пресса начинает уделять обсуждению вопросов будущего статуса галисийской автономии в составе обновленной Испании¹². Автономия становится основным лозунгом галисийского национализма¹³, а идеи автономии противопоставляются централизму Мадрида¹⁴.

Правда, позднее автономия в ее националистической версии сталкивается с оппозицией со стороны уже республиканского унитаризма¹⁵, что постепенно содействовало радикализации галисийского национализма¹⁶ и его разочарованию в идеалах республики¹⁷,

которая не смогла гарантировать прав национальных регионов¹⁸, но и обеспечить свое собственное существование, став жертвой франкизма. В такой ситуации идеологи Национализма начинают писать о революционном галисийстве¹⁹, подчеркивая, что Галисия является объективной политической реальностью²⁰, и, указывая на то, что последнее уже невозможно игнорировать, хотя Мадрид вполне успешно вел политику, направленную на маргинализацию региональных национализмов²¹. В целом, в республиканском политическом воображении галисийского национализма идеи автономии, республики и нации становятся центральными и системно значимыми изобретенными традициями, что свидетельствовало о том, что к середине 1930-х гг. галисийский национализм достиг пика своего идеологического развития.

Антицентрализм галисийского национализма. В 1930-е гг., как и ранее, особое место в идеологии галисийского национализма занимала критика Мадрида, который воспринимался как последовательный источник проблем и противник национального самоопределения²². Критика Мадрида со стороны националистов в Галисии стимулировалась несколькими факторами. С одной стороны, националисты видели в центре источник потенциальной политической унификации. С другой – централизм в галисийском националистическом воображении соотносился с фобиями утраты идентичности в результате ассимиляции. Эти страхи подкреплялись и нерешенными социальными и экономическими проблемами [10], которые оказывали самое существенное влияние на гали-

⁴ Villar Ponte A. A Autonomía camiño da redención // A Nosa Terra. 1935. № 375.

⁵ Ideas que defende e fins que se propón o Partido Galeguista // A Nosa Terra. 1935. № 371-373.

⁶ Golmar Rodríguez X. Viva Galiza ceibe // A Nosa Terra. 1935. № 367.

⁷ Partido Galeguista (Declaración de Principios) // A Nosa Terra. 1935. № 364.

⁸ Partido galeguista ao País Galego // A Nosa Terra. 1933. № 309.

⁹ Otero Pedrayo R. Estatutismo e nazionalismo // A Nosa Terra. 1933. № 302.

¹⁰ Estatuto Galego // A Nosa Terra. 1931. № 287.

¹¹ Nacionalismo galego e o momento actual: Declaración de fe republicana dos Nazionalistas galegos // A Nosa Terra. 1931. № 283.

¹² Brand F. Galicia é unha nación // A Nosa Terra. 1936. № 404.

¹³ Galeguismo revolucionario // A Nosa Terra. 1934. № 325.

¹⁴ Xan Pas S. A realidade política de Galiza // A Nosa Terra. 1935. № 364.

¹⁵ Coa República e contra a reaición do absolutismo centralista // A Nosa Terra. 1932. № 296.

¹⁶ Estatuto de Galicia: anteproyecto // A Nosa Terra. 1932. № 297.

¹⁷ Blanco Torres R. Na República // A Nosa Terra. 1931. № 286.

¹⁸ Galicia de cara á Autonomía // A Nosa Terra. 1933. № 302, 305.

¹⁹ Paz-Andrade V. O senso creacional da autonomía // A Nosa Terra. 1931. № 290.

²⁰ Porvir dos partidos republicanos en Galicia // A Nosa Terra. 1931. № 290.

²¹ Paz-Andrade V. Sentimento e razón da autonomía // A Nosa Terra. 1932. № 295.

²² Fernández del Riego F. Hespagnolismo i eleccións // A Nosa Terra. 1933. № 316.

сийское национальное движение как национализм аграрного и периферийного региона [11]. Централизм, связанный с мадридскими элитами, позиционировался галисийскими националистами как ошибочная политика, которая ведет к суициду испанской государственности²³. Вместе с тем, полемизируя относительно проблем центра и его отношения к галисийской идентичности националисты указывали на попытки Мадрида насадить идеи испанского национализма и продвигать идеи великой Испании²⁴ в национальных периферийных регионах, что воспринималось ими как проявление политического и культурного испанского империализма²⁵.

Поэтому централизм и империализм превратились в излюбленный объект критики и нападок со стороны галисийских националистов. В свою очередь, Галисия позиционировалась как форпост борьбы против попыток централизации Испании. Кроме этого, союз Ф. Франко с Италией и Германией²⁶ воспринимался как доказательство преступной и греховной природы²⁷ испанской государственности в целом²⁸. Подобная критика Мадрида была поводом лишней раз для галисийских националистов подчеркнуть уникальность Галисии как региона²⁹. Галисия воспринималась в подобной системе координат и отношений³⁰, основанных на доминировании Мадрида и подчинении Галисии как жертвы³¹. В связи с этим формировался положительный образ Галисии как угнетенной

миноритарной нации³², что в свою очередь актуализировало негативные образы Мадрида³³ как источника политической реакции и империализма³⁴.

Вместе с тем подчеркивалось, что галисийская идентичность и национальный дух являются вневременными понятиями и категориями, которые обречены на противостояние с испанским централизмом³⁵ и попытками реализации политики унитаризма³⁶. Поэтому в рамках националистического воображения актуализировались образы галисийского языка и флага³⁷, которые воспринимались как проявление борющейся галисийской идентичности³⁸ в противостоянии с кризисным испанским государством³⁹, которое, по мнению галисийских националистов, будучи не в состоянии решить социальные и экономические проблемы как на уровне государства, так и на уровне регионов, в частности, проводит политику ассимиляции в национальных регионах Испании, в том числе – и в Галисии.

Галисийский национализм первой половины 1930-х гг.: упущенные возможности политической и идеологической трансформации. Таким образом, галисийский национализм на протяжении первой половины 1930-х гг. пережил существенные трансформации.

Во-первых, националистическая идеология оказалась не только подверженной, но и весьма восприимчивой к тенденциям радикализации. Последняя привела к большей

²³ Garrido M. Os pregoeiros da España grande // A Nosa Terra. 1934. № 334.

²⁴ Buxán Rivas V. Centralismo e imperialismo // A Nosa Terra. 1935. № 362.

²⁵ Fin indeclinábel dos imperialismos // A Nosa Terra. 1935. № 357-360.

²⁶ Imperialismo de Musolini // A Nosa Terra. 1935. № 378.

²⁷ Bóveda A. A servidume tributaria de Galicia // A Nosa Terra. 1935. № 381.

²⁸ Novo aldraxe á Galicia a sempre aldraxada // A Nosa Terra. 1933. № 300.

²⁹ Riego F.F. del, Galicia fronte a política centralizadora // A Nosa Terra. 1935. № 371.

³⁰ Fernández del Riego F. O centralismo e nós // A Nosa Terra. 1933. № 312.

³¹ Sobor da conducta das dereitas galegas // A Nosa Terra. 1933. № 303.

³² Álvarez Gallego X. Suicidio lento do Centralismo // A Nosa Terra. 1933. № 303.

³³ Riego F.F. del, O porvir inmediato de Galicia, nas máns dos seus inimigos // A Nosa Terra. 1935. № 379.

³⁴ Riego F.F. del, Crisis de Estado // A Nosa Terra. 1936. № 408.

³⁵ Resume de algúns danos ocasionados a Galicia polo centralismo // A Nosa Terra. 1936. № 417.

³⁶ Otero Pedrayo R. Desgaleguización // A Nosa Terra. 1936. № 408.

³⁷ A bandeira galega // A Nosa Terra. 1935. № 383.

³⁸ Amado Carballo L. A nosa bandeira // A Nosa Terra. 1935. № 385.

³⁹ Suarez Picallo X.A. Santiago, símbolo inmorredoiro da Raza Galega // A Nosa Terra. 1935. № 375.

политизации и идеологизации ранее преимущественно культурного и этнического национализма, стимулируя актуализацию национализма в его республиканской версии [12].

Во-вторых, смена акцентов в идеологии галисийства и галисийском национализме как его практическом и прагматическом измерении привела к большей радикализации идеологии [13], которая избавлялась от преимущественно культурных, языковых и этнических доминант в пользу социальных и политических вопросов, который для галисийского общества в начале 1930-х гг. становились более актуальными и востребованными.

В-третьих, менялся собственно политический дискурс национализма, который более активно продвигал нарративы политического свойства, включая ценности республиканизма в сфере государственного устройства и федерализма как конкретной формы его организации и функционирования.

В-четвертых, такая общая политизация националистического воображения в определенной степени стимулировала и радикальные этнические тенденции. Поэтому в начале 1930-х гг. общество региона оказалось восприимчивым к лозунгам трансформации региона путем его этнизации, что стимулировало радикальные идеи создания Галисии для Галисии и Галисии для галисийцев, существенно влияя на общие тенденции в трансформации национализма в направлении его институционализации.

В-пятых, важнейшей новацией в национализме стало изменение представлений о субъектности. Если ранее, в предшествующие десятилетия, активность националистов могла ограничиваться культурной и языковой сферой, стремлением консолидировать галисийцев и повысить уровень их самосознания, то к первой половине 1930-х гг. основным субъектом, о котором писали националисты, стала галисийская нация. Последняя воспринималась ими уже не только в культурной и этнической системе координат как нация со своей культурой и языком, со-

поставимым с кастильскими (общеиспанскими) тенденциями, но как политическая и гражданская нация, нуждающаяся в институционализации на региональном уровне.

В-шестых, смена субъектности в идеологии галисийского национализма поставила вопрос о политическом статусе Галисии. Националисты первой половины 1930-х гг., активно используя как традиционные для галисийства идеи этнического и культурного национализма, так и левые настроения, принимали попытки универсализировать национализм как основной политический язык региона, что актуализировало запрос регионального общества на институционализацию Галисии как автономии в рамках республиканской модели [5], что, впрочем, негативно отразилось на дальнейшей истории национализма, который стал жертвой маргинализации, инициированной франкистским режимом.

Таким образом, лозунги галисийского национализма 1930-х гг. соотносились с духом времени, революционной романтикой и общим запросом общества Испании на перемены. Поэтому националисты критиковали империализм и капитализм, настаивая на решении социальных проблем и предоставлении прав женщинам. Наряду с такими формально прогрессивными лозунгами традиционные идеи национализма, связанные с развитием этничности, в первую очередь – языка, не утратили своего значения. Вместе с тем некоторые программные установки национализма были архаичны. Например, националисты настаивали на превращении прихода в основную административную единицу автономной Галисии.

Параллельно с этими процессами галисийские партии как на региональном, так и на национальном уровне подвергались существенной идеологической трансформации, постепенно сближаясь с левыми. Именно отношение с левыми привело к расколу националистов. В 1935 г. из Галисийской партии вышло несколько правоориентированных политиков и интеллектуалов (Хосе Гарсия Видаль, Хосе Лино Санчес, Дарио Карамес

Рус, Хосе Сесто Лопес, Хосе Мартинес Тискар), которые создали объединение, известное как *Dereita Galeuista*, то есть Галисийские правые. Правые стремились позиционировать себя как прогрессивное, демократическое, республиканское, кооперативное, но, вместе с тем, и социально-христианское, то есть консервативное, течение.

После завершения гражданской войны и установления в Испании авторитарного режима Ф. Франко, галисийский национализм, как и другие региональные национализмы, подвергся политическим репрессиям и преследованиям [14], что привело к эмиграции части националистических лидеров, вынудив остальных, в первую очередь – правых, пойти на сотрудничество с франкизмом.

ВЫВОДЫ

Подводя итоги, во внимание следует принимать ряд факторов, связанных с историей галисийского национализма 1930-х гг., которые стали временем радикализации и активизации национального движения.

Воспользовавшись ситуацией политической нестабильности и турбулентности на территории Испании, представители региональных национализмов в значительной степени консолидировались и объединили свои усилия ради изменения статуса тех меньшинственных групп сообществ, к которым они принадлежали, не только с альтернативными группами и течениями в националистическом политическом лагере, но и с левыми. Если ранее основной задачей галисийских и других региональных националистов было отстаивание собственной культурной, языковой и лингвистической самостоятельности и независимости, то 1930-е гг. поставили перед галисийским национализмом, как меньшинственным, возможность более широкой социальной и политической представленности, чем галисийские националисты не премину-

ли воспользоваться во время существования Испанской Республики, стремясь изменить статус Галисии в направлении ее институционализации.

Примечательно, что диапазон идеологических мнений и точек зрения в лагере галисийских националистов варьировался от стремления к достижению полной независимости до повышения статуса в структуре обновленной испанской государственности, что в целом свидетельствует о синтезе как национального, так социального левого движения, указывая на тесное переплетение социального и национального вопроса, а также на то, что галисийский национализм в 1930-е гг. достиг значительных результатов благодаря деятельности предшествующих поколений националистов.

Галисийцы из этнической культурной общности постепенно превратились в политическую и гражданскую нацию, о чем свидетельствовали попытки галисийского национализма радикальными средствами изменить статус Галисии в годы Республики и гражданской войны. Вместе с тем, принимая во внимание негативную для региональных национализмов политическую динамику, а также неготовность испанского общества к столь радикальной модернизации, которая предусматривала институционализацию этнических регионов, приход к власти Франсиско Франко и установление франкистского режима оказались социально преопределенными.

Развитие галисийского национализма в 1930-е гг. мы можем интерпретировать как наивысшую точку в его политической истории в XX веке, на смену которой пришел период стагнации и культурно-языкового сопротивления франкизму, усилия которого были направлены на подавление национальных движений на территории Испании, включая Галисию.

References

1. Beramendi González J., Núñez Seixas X.M. (1996). *O Nacionalismo Galego*. Vigo, A Nosa Terra Publ., 343 p. (In Spanish)
2. Castelos Paredes J. (1977). *Los Orígenes del Nacionalismo Gallego*. Barcelona, Universidade de Barcelona Publ., 388 p. (In Spanish)
3. Diéguez U.-B. (2016). *As Irmandades da Fala (1916–1931)*. Compostela, Laiovento Publ., 294 p. (In Spanish)
4. Ínsua López E. (2016). *A Nosa Terra é Nosa! A Xeira das Irmandades da Fala (1916–1931)*. Coruña, Baía Publ., 752 p. (In Spanish)
5. Alfonso Bozzo, A. de. (1976). *Los Partidos Políticos y la Autonomía en Galicia, 1931–1936*. Madrid, Akal Publ., 392 p. (In Spanish)
6. Castro X. (1985). *O Galeguismo Na Encrucillada Republicana*. Galicia, 988 p. (In Spanish)
7. Avilés Farré J. (2006). *La Izquierda Burguesa y la Tragedia de la II República*. Madrid, 480 p. (In Spanish)
8. Granja J.L. de la, Beramendi J., Anguera P. (2003). *La España de Los Nacionalismos y Las Autonomías*. Madrid, Síntesis Publ., 462 p. (In Spanish)
9. Beramendi X.G. (2007). *De Provincia a Nación. Historia do Galeguismo Político*. Vigo, 1244 p. (In Spanish)
10. Soutelo Vázquez R. (1999). *Os Intelectuais do Agrarismo*. Vigo, 238 p. (In Spanish)
11. Cabo Villaverde M. (1998). *O Agrarismo*. Vigo, A Nosa Terra Publ., 211 p. (In Spanish)
12. Duarte Figueiredo M. de F.S. (2010). *O Nacionalismo Galego (o percurso político e literário do século XIX à década de 1950)*. Évora, Universidade de Évora, 178 p. (In Spanish)
13. Salomón Chéliz M.P. (2009). Republicanismo e identidad nacional Española. La república como ideal integrador y salvífico de la nación. *Discursos de España en el siglo XX*, Valencia, pp. 35-64. (In Spanish)
14. Prada Rodríguez J. (2013). A resguardo de lo que pueda venir. Nacionalismo gallego y represión franquista. Algunas claves interpretativas. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, no. 31, pp. 13-166. (In Spanish)

Информация об авторе

Кирчанов Максим Валерьевич, доктор исторических наук, доцент кафедры регионоведения и экономики зарубежных стран, доцент кафедры истории зарубежных стран и востоковедения, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3819-3103>
maksym_kyrchanoff@hotmail.com

Поступила в редакцию 16.02.2025
Получена после доработки 14.05.2025
Принята к публикации 29.09.2025

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author

Maxim V. Kirchanov, Dr. Sci. (History), Associate Professor of Regional Studies and Economics of Foreign Countries Department, Associate Professor of History of Foreign Countries and Oriental Studies Department, Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3819-3103>
maksym_kyrchanoff@hotmail.com

Received 16.02.2025
Revised 14.05.2025
Accepted 29.09.2025

The author has read and approved the final manuscript.

