

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Учредитель: Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Александр Николаевич Веракса, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Заместитель главного редактора

Иван Андреевич Алешковский, проректор МГУ имени М. В. Ломоносова кандидат экономических наук, доцент кафедры геополитики факультета глобальных процессов, директор Центра стратегии развития образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь

Марина Анатольевна Степанова, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Васильевна Ахутина, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Владимир Пантелеймонович Борисенков, академик РАО, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Валентина Владимировна Барабанщикова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, Руководитель Департамента психологической работы Министерства обороны РФ, г. Москва, Российская Федерация

Александр Георгиевич Гаргянц, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа механико-математического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, доцент РАО, г. Москва, Российская Федерация

Михаил Вадимович Груздев, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

Патрик Дрид, PhD в области спорта и физического обучения, профессор, декан факультета спорта и физического обучения университета Нови-Сада, г. Нови-Сад, Сербия

Лариса Анатольевна Дунаева, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Юрий Петрович Зинченко, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Президент Российского психологического общества, г. Москва, Российская Федерация

Мария Станиславовна Ковязина, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Исаак Иосифович Калина, почетный член РАО, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой образовательных технологий факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, Президент Центра реализации государственной образовательной политики и информационных технологий Министерства просвещения РФ, г. Москва, Российская Федерация

Татьяна Владимировна Кортава, академик РАО, профессор, доктор филологических наук, заведующая кафедрой русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Алексей Владимирович Лубков, академик РАО, доктор исторических наук, профессор, ректор Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация

Тимофей Александрович Нестик, доктор психологических наук, профессор РАН, заведующий лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, ведущий научный сотрудник

кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Артур Александрович Реан, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета

Алексей Львович Семенов, академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математической логики и теории алгоритмов механико-математического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Владимир Самуилович Собкин, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация

Сергей Валентинович Тарасов, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Татьяна Александровна Тореева, кандидат философских наук, доцент, и.о. декана факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

Лю Цзюань, PhD в области филологических наук, профессор, директор Научно-исследовательского центра изучения России Пекинского педагогического университета, г. Пекин, Китайская Народная Республика

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL “LOMONOSOV PEDAGOGICAL EDUCATION JOURNAL”

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Alexander N. Veraksa, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Deputy editor-in-chief

Ivan A. Aleshkovsky, Vice-rector of Moscow State University, Cand. Sci. (Economy), Associate Professor of the Department of Geopolitics, Faculty of Global Processes, Director of the Center for Educational Development Strategy of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Executive secretary

Marina A. Stepanova, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Tatyana V. Akhutina, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Vladimir P. Borisenkov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Head of the Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Valentina V. Barabanshchikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Occupational Psychology and Engineering Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of the Department of Psychological Work of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Alexander G. Gargyants, Cand. Sci. (Physics and Mathematics), Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis, the Faculty of Me-

chanics and Mathematics of Lomonosov Moscow State University, Associate Professor of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Mikhail V. Gruzdev, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Rector of the Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Patrick Drid, PhD in Sports and Physical Education, Professor, Dean of the Faculty of Sports and Physical Education, University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Larisa A. Dunaeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Department of Russian Language for Foreign Students of Humanities Faculties, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Yuri P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Director of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, President of the Russian Psychological Society, Moscow, Russian Federation

Maria S. Kovyazina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Isaac I. Kalina, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), head of the Department of Educational Technologies, Faculty of Teacher Education, Lomonosov Moscow State University, President of the Centre for the Implementation of State Educational Policy and Information Technologies of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

Tatyana V. Kortava, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Dr. Sci. (Philology), Head of the Department of Russian Language for Foreign Students of Natural Sciences, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Alexey V. Lubkov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (History), Professor, Rector of Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Timofey A. Nestik, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Russian Academy of Sciences, Head of the Laboratory of Social and Economic Psychology at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Leading Researcher at the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Destruc-

tive Behaviour and Aggression of Youth at the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Director of the Centre for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behaviour at Moscow State Pedagogical University

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Head of the Department of Mathematical Logic and Theory of Algorithms of the Faculty of Mechanics and Mathematics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Vladimir S. Sobkin, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Centre for the Sociology of Education of the Institute of Educational Management of the Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

Sergey V. Tarasov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Rector of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russian Federation

Tatyana A. Toreeva, Cand. Sci. (Philosophy), Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

Liu Juan, PhD in Philological Sciences, Professor, Director of the Research Centre for Russian Studies, Beijing Normal University, Beijing, People's Republic of China

СОДЕРЖАНИЕ

Калимуллин А.М., Валеева Р.А., Баклашова Т.А. Подготовка учителей в классических университетах России: историческая закономерность или современная новация	9
Черевко Т.С., Пуцева М.Д. Демографические и структурные особенности состава иностранного контингента основных образовательных программ МГУ имени М.В. Ломоносова	29
Якута А.А. Педагогическая деятельность профессора Н.А. Умова в Императорском Московском университете в 1893–1911 гг.	54
Петрова М.В. Съёмка сериала как перформативный метод обучения немецкому языку	80
Беглова О.А., Авдеева Е.С. Организация дистанционного взаимодействия участников семейной реабилитации по коррекции заикания.	100

CONTENT

<i>Kalimullin A.M., Valeeva R.A., Baklashova T.A.</i> Teacher Training at Classical Universities in Russia: Historical Context and Current Trends	9
<i>Cherevko T.S., Putseva M.D.</i> Demographic and Structural Features of the Foreign Students Obtaining Degrees at the Lomonosov Moscow State University	29
<i>Yakuta A.A.</i> Essay on the Pedagogical Activity of Professor N.A. Umov at the Imperial Moscow University in 1893–1911	54
<i>Petrova M.V.</i> Filming a Series as a Performative Method of Learning German	80
<i>Beglova O.A., Avdeeva E.S.</i> Remote Interaction of Participants in Family Rehabilitation Aimed at Stuttering Correction	100

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-19>
УДК/UDC 371(075)

Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние

А.М. Калимуллин^{1, 2}, Р.А. Валеева^{1, 3} ✉, Т.А. Баклашова¹

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

² Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова, Самарканд, Республика Узбекистан

³ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Казанский филиал, Казань, Российская Федерация

✉ valeykin@yandex.ru

Резюме

Актуальность настоящего исследования объясняется тем, что российская система высшего педагогического образования переживает очередной исторический перелом. Апробация пилотных проектов реформирования системы подготовки будущих педагогов в университетах разного типа (Московском педагогическом государственном и Балтийском федеральном университетах) актуализирует проблему поиска оптимального пути развития этой системы. В данном контексте исследование особенностей исторического развития педагогического образования необычайно важно для понимания современного состояния национальной системы педагогического образования.

Цель. Целью данной статьи является историческое обоснование дуальности национальной системы педагогического образования, влияющей на ее современное состояние и дальнейшие перспективы развития.

Выборка. Основными источниками данных стали обзоры, нормативные и программные документы по организации российского педагогического образования в дореволюционный, советский и современный периоды, а также научные работы по истории подготовки будущих педагогов.

Результаты. Методологический дуализм был изначально заложен в методологию педагогического образования в России начиная с XVIII в. Он

заклучается в многолетнем сосуществовании компетентностного и фундаментального подходов в подготовке учителя. В результате мы имеем многочисленные примеры не только доминирования одного из них в образовательной практике, но и разумного консенсуса между ними в разные исторические периоды.

Выводы. В истории российского педагогического образования прослеживаются два ведущих направления при создании и реформировании образовательных учреждений, готовящих учителей: подготовка учителей в классических университетах и развитие профильных педагогических образовательных учреждений.

Ключевые слова: учитель, история образования, классический университет, педагогический университет, педагогическое образование

Для цитирования: Калимуллин, А.М., Валеева, Р.А., Баклашова, Т.А. (2024). Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-19>

Teacher Training at Classical Universities in Russia: Historical Context and Current Trends

Aydar M. Kalimullin^{1, 2}, Roza A. Valeeva^{1, 3} ✉,
Tatiana A. Baklashova¹

¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation

² Samarkand State University named after Sharof Rashidov, Samarkand, Uzbekistan

³ Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch, Kazan, Russian Federation

✉ valeykin@yandex.ru

Abstract

Background. The relevance of this study is explained by the fact that Russian system of higher teacher education is experiencing a historical turning point. Pilot projects conducted in order to reform the system of teachers training at universities of different types (Moscow State Pedagogical University and Baltic Federal University) actualize the issue of the optimal path for the development of this system. In this context, the study of the historical development of teacher

education is extremely important for understanding the current state of the national teacher training system.

Objective of this article is to provide a historical justification for the duality of the national pedagogical system, which influences its current state and the prospects for future development.

Data Sources. Reviews, regulatory and programme documents on the organization of Russian pedagogical education in the pre-revolutionary, Soviet and modern periods, as well as scientific works on the history of the teacher training were considered.

Results. Methodological dualism was initially embedded in the methodology of pedagogical education in Russia, starting from the 18th century. It defined the long-term confrontation between the competence-based and fundamental approaches in teacher training. The history of teacher training demonstrates examples not only of the dominance of one of the approaches in educational practice, but also of a reasonable consensus between them in different historical periods.

Conclusions. In the history of teacher education in Russia, two leading trends can be traced in the creation and reform of teacher training institutions: the training of teachers in classical universities and the development of specialized pedagogical educational institutions.

Keywords: teacher, history of education, classical university, pedagogical university, teacher training

For citation: Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A., Baklashova, T.A. (2024). Teacher Training at Classical Universities in Russia: Historical Context and Current Trends. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 9–28. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-19>

Введение

Приоритетное место среди многочисленных областей высшего образования в России занимает подготовка учителей. Это объясняется тем, что, во-первых, от уровня профессиональных компетенций учителей зависит качество знаний выпускников школ и будущее развитие общества (Бермус, 2015). Во-вторых, укрупненная группа специальностей, направлений подготовки (УГСН) 10.00.00 (44.00.00) «Образование и педагогические науки» является одной из крупнейших в системе высшего образования и охватывает более 9 % российского студенчества. Возможно, поэтому апробация программ педагогического образования проходит в настоящее время в двух из шести университетов,

определенных для реализации пилотных проектов. В условиях чрезвычайной диверсифицированности современной российской системы подготовки учителей обоснованным оказался и выбор для этой миссии Московского педагогического государственного и Балтийского федерального университетов. Апробация пилотных проектов в университетах разного типа в некоторой степени является стремлением найти оптимальный путь развития национальной системы подготовки учителей, которая кардинально изменилась за последние два-три десятилетия (Загвязинский и др., 2013; Блинов, Сергеев, 2019).

На фоне достаточно стабильной и однотипной структуры высшего педагогического образования в советское время, когда почти полную монополию в этой сфере имели специализированные институты, не утихающие споры сегодня вызывает появление в стране нескольких сотен высших учебных заведений, реализующих программы подготовки учителей. В результате реформ, развернувшихся с 1990-х гг., возможность их широкой реализации дополнительно получили классические, технические, экономические и другие университеты, в том числе и негосударственные. Безусловными лидерами этой группы являются несколько федеральных и классических университетов, численность обучающихся будущих учителей в которых сопоставима со специализированными вузами (Болотов, 2012). Это обстоятельство усиливает необходимость формирования единой стратегии развития педагогического образования, независимо от ведомственной принадлежности.

Вместе с тем необходимо учитывать особенности реализации программ в высших учебных заведениях различного типа. Они обусловлены историей, потенциалом, приоритетами, расположением и рядом других факторов. Невозможно отрицать, что далеко не все вузы имеют достаточные кадровые, научные и материальные ресурсы для обеспечения высокого качества образовательного процесса, обучения будущих учителей по всем или даже большинству предметных областей современной школы. Многие из них предлагают ограниченное число программ, среди которых преобладает магистратура или заочная форма обучения. Такие сравнительно небольшие вузы по доле обучающихся будущих учителей нуждаются в различной поддержке со стороны ведущих университетов и ФУМО по УГСН 10.00.00 Образование и педагогические науки (новый классификатор вступает в действие с 1 сентября 2024 г.).

Поэтому экспериментальная работа Московского педагогического государственного и Балтийского федерального университетов и

участие в этом процессе профильного Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) сегодня привлекает внимание представителей нескольких сотен российских вузов, где проходит подготовка учителей. Главным результатом должно стать объединение их в одно профессиональное сообщество, разработка максимально близкого содержания подготовки учителей. Это позволит обеспечить качество педагогического образования на территории всей страны, независимо от типа высшего учебного заведения и его ведомственной принадлежности.

В этой связи актуализируется дискуссия о закономерности дуализма российской системы педагогического образования, которая за редкими исключениями была свойственна для всей почти 250-летней истории (Слепенкова, Аксенов, 2021).

Исходя из этого, цель данной работы заключается в попытке исторически обосновать дуальность национальной системы подготовки учителей, которая оказывает значительное влияние на ее современное состояние и дальнейшие перспективы развития.

Методы исследования

В рамках исследования использовался комплекс разнообразных исследовательских и аналитических методов, дополняющих друг друга. В том числе анализ и обобщение нормативных, законодательных, инструктивных и методических документов и материалов по педагогическому образованию, а также научные работы по истории подготовки будущих педагогов.

Выборка

Анализ релевантной литературы показывает, что существует целый ряд ранних и современных текстов, посвященных историческому развитию педагогического образования в России (Васильев, 1966; Паначин, 1975; Абдуллина, 1984; Катасонова, 2009; Болотов, 2012; Дроботенко, 2014; Илалтдинова, Аксенов, 2016; Слепенкова, Аксенов, 2021; Лубский, 2022). Необходимо выделить ряд работ, представивших российскую систему педагогического образования в англоязычных источниках. Эволюция педагогического образования в России впервые была рассмотрена Р.А. Валеевой и И.Р. Гафуровым (Valeeva, Gafurov, 2017). И. Менгер, Р.А. Валеева и А.М. Калимуллин проанализировали реформирование педагогического образования в России через сравнение с развитием политики педагогического

образования в Англии за последние сорок лет (Menter et al., 2017). Современное состояние, тенденции развития, вызовы и реформы российского педагогического образования нашли отражение в Оксфордской исследовательской энциклопедии образования (Valeeva, Kalimullin, 2019b). Те же авторы сделали обзор теоретических и эмпирических исследований педагогического образования (Valeeva, Kalimullin, 2019a).

Российские реформы педагогического образования 2014–2017 гг. вызвали интерес международных исследователей. Так, Ревякина и Галвин анализируют ценности и политику в области педагогического образования в контексте реформы 2000–2017 гг. в Российской Федерации (Revyakina, Galvin, 2018). Е. Айдарова посвятила свою книгу реформе педагогического образования в России как политическому театру (Aydarova, 2019).

Прошлое, настоящее и будущее педагогического образования в России раскрывается в книге под редакцией И. Ментера (Menter, 2021). Исследователь в области педагогического образования из Великобритании и редактор этой книги Ментер отмечает, что российский случай — это глубоко значимый пример «вернакулярной глобализации» и открывает много важных моментов, касающихся основных тем педагогического образования. Редактор и соавторы этой книги также участвовали в другом проекте, посвященном педагогическому образованию в двадцати одной стране Центральной и Восточной Европы (Kowalczyk-Walędziak et al., 2023), в котором Р.А. Валеева и А.М. Калимуллин (Valeeva, Kalimullin, 2023) представили главу о состоянии и перспективах развития педагогического образования в России. Еще одним аспектом исследований последнего десятилетия стали тенденции трансформации педагогического образования в постсоветских государствах (Калимуллин и др., 2020; Kalimullin, Valeeva, 2022). Это исследование породило идею подготовки книги под редакцией И. Ментера, авторами которой стали ученые из 15 независимых государств (Menter, 2024). Система непрерывного педагогического образования в совокупности допрофессиональной подготовки в педагогических классах, среднего профессионального педагогического образования, высшего педагогического образования, послевузовской подготовки и повышения квалификации нашла отражение в коллективной монографии, подготовленной учеными Казанского федерального университета (Valeeva, Kalimullin, 2024). Во всех этих исследованиях находит отражение проблема университетской подготовки учителей.

Результаты исследования

1. Роль университетов в становлении педагогического образования в России

Будущее подготовки учителей в любой стране мира определяется его прошлым. Не является исключением и Россия, история педагогического образования которой тесно связана с развитием страны в целом (Паначин, 1975; Катасонова, 2009; Марголис, Сафронова, 2018; Menter 2021; Valeeva, Kalimullin 2019a; Лубский, 2022).

Зарождение капитализма на рубеже XVIII–XIX вв., рост городов, первые шаги в индустриализации предъявляли новые требования к массовому образованию. Это повлекло за собой серьезные изменения в подготовке учителей. Первые специализированные образовательные учреждения, готовившие учителей, появляются в России в конце XVIII в. (Чирскова, 2014). Это были Киевская и Московская академии, Троицкая, Новгородская и Александро-Невская духовные семинарии, которые готовили учителей и для светских школ (Плохова, Гончаров, 2013). Безусловно, в рамках советской атеистической традиции их роль оставалась недооцененной, в то время как участие религиозных институтов в педагогическом образовании является типичным и важным практически для многих стран мира.

Реформы Петра Великого дали серьезный импульс для кардинальных изменений в образовательной политике страны (Баггер, 1985). С 1779 г. подготовку учителей для гимназий стал осуществлять Московский университет, где была открыта учительская семинария с трехлетним сроком обучения. Организаторами учебного заведения стали видные российские просветители Н.И. Новиков и И.Г. Шварц. Это событие положило начало российскому педагогическому образованию как самостоятельной профессиональной отрасли (Калимуллин и др., 2020).

Показательно, что созданию учительской семинарии предшествовала научная дискуссия об основных приоритетах в подготовке учителей. Первая идея была предложена великим русским ученым М.В. Ломоносовым, который считал необходимым готовить учителей по дисциплинам предметного цикла. И.Г. Шварц признавал первоначально важным обучение педагогике — науке обучать. Масштабное реформирование начального и среднего образования в России на рубеже XVIII–XIX вв. одним из следствий имело утверждение Университетского устава 1804 г., согласно которому педагогические

институты открывались при каждом университете. Они готовили учителей для гимназий и училищ, а также преподавателей для высших учебных заведений (Паначин, 1975). Тем самым университеты превратились в центры педагогического образования в шести учебных округах.

Обычно первые два года осуществлялась фундаментальная подготовка студентов в той или иной предметной области. На последнем курсе на семинарах студенты совершенствовали свои знания по специальным предметам, изучая параллельно методiku их преподавания. Постепенно значимость педагогики начинает признаваться внутри университетского сообщества, в том числе представителями естественных наук. Например, выдающиеся русские ученые XIX в., ставшие впоследствии ректорами Казанского университета — Н.И. Лобачевский и И.М. Симонов, не только всячески содействовали работе Педагогического института, но и сами являлись его выпускниками (Калимуллин, 2012). В большинстве педагогических институтов уделяли особое внимание знаниям по методике, психологии и педагогике как основе профессионального развития.

Устранение университетов от управления учебными округами после введения Устава 1835 г. негативно сказалось на деятельности педагогических институтов. Нарушилась связь образовательного процесса с учебными заведениями, некоторые институты практически прекратили заниматься подготовкой учителей. Тем не менее продолжалось совершенствование программ подготовки учителей. Так, в 1835 г. в Московском педагогическом институте был введен 4-летний срок обучения. На 1–2-м курсах все студенты занимались на факультетах университета по своей специальности, на 3-м и 4-м году обучения углубляли знания о специальности, изучали педагогику, давали «пробные уроки» на своем курсе и раз в месяц читали лекции для первокурсников, посещали уроки в гимназиях, вели репетиторскую работу.

Педагогические институты при университетах оставили заметный след в истории педагогического образования в России. За время своего существования они подготовили сотни учителей для гимназий и уездных училищ. Особенностью этой подготовки явился принцип единства специально-предметного (фундаментального) и методико-педагогического (компетентностного) подходов в подготовке учителей.

После закрытия в 1859 г. педагогических институтов при всех университетах в Петербургском, Московском, Казанском, Киевском

и Харьковском университетах были открыты двухгодичные педагогические курсы, на которых выпускники историко-филологических и физико-математических университетов могли пройти обучение для подготовки к профессии учителя гимназии. Они получали два вида подготовки: первую — научную по специальности и вторую — теоретическую и практическую подготовку по педагогике. Тем самым обеспечивался высокий уровень подготовки выпускников. Однако подготовка учителей на этих курсах не отвечала росту потребности в учителях высокой квалификации для всех гимназий страны. Таким образом, первые успехи в деле подготовки учительских кадров не соответствовали реальным общественным потребностям, как в количественном, так и в содержательном отношении (Калимуллин, 2012).

В 1860–1870-е гг. в России было реализовано несколько взаимосвязанных буржуазных реформ, названных историками «великими», которые кардинально изменили экономическую, политическую и социальную структуры страны. Этот процесс развивался достаточно последовательно и эволюционно (Чирскова, 2014). В частности, дореволюционные реформы, вытекавшие, как правило, из социально-экономических требований развития страны, постепенно дополняли друг друга и расширяли национальную систему подготовки учителей. Вместе с тем они открыли период масштабного открытия и расширения сети специализированных учебных заведений.

В результате система педагогического образования в России в начале XX в. включала в себя учительские семинарии, церковные и второклассные учительские школы, различного рода педагогические курсы и классы в женских заведениях для подготовки учителей начальных школ, учительские институты для подготовки учителей высших начальных училищ, отдельные педагогические институты, высшие педагогические курсы для подготовки учителей средних учебных заведений и др. Однако большинство из них было ориентировано на подготовку учителей для начальной школы. Они не соответствовали уровню мужских гимназий и реальных училищ. Только Московский педагогический институт имени П.Г. Шелапутина и педагогические курсы при учебных округах готовили учителей для средних учебных заведений. В результате дефицит учителей на протяжении второй половины XIX — начала XX в. неуклонно нарастал. Это вновь актуализировало проблему широкого привлечения университетов к педагогическому образованию.

Внешние факторы развития педагогического образования в дореволюционной России органично переплетались с дискуссией об

университетской и специализированной подготовке учителей, в основе которой лежало противостояние предметной и педагогической подготовки учителей. Это привело к формированию нескольких диаметрально противоположенных взглядов по этому вопросу. Однако постепенно у большинства сформировалась компромиссная точка зрения, предполагавшая необходимость наличия различных типов учебных заведений и программ, исходя из конкретных целевых задач для подготовки учителей. Это нашло отражение в национальных педагогических подходах, определявших образовательную практику. Позитивным следствием научных дискуссий стало формирование национальных педагогических теорий, оригинальных учебных программ и дисциплин, методик, форм проведения занятий, практической подготовки и др. В то же время достаточно высокая международная мобильность интеллигенции способствовала привнесению наиболее интересных зарубежных нововведений в российскую практику.

Развитие российского педагогического образования в советский период

Советский период в истории страны стал временем масштабных экспериментов в образовательной сфере, в том числе и педагогическом образовании. Они ознаменовались стремлением к массовости, политизации подготовки учителей, что повлекло за собой изменения в оценках качества, организации и других составляющих этого процесса (Васильев, 1966; Паначин, 1975; Дроботенко, 2014; Бордовский, 2018). Изменения начались практически с первых месяцев советской власти, несмотря на то, что до начала 1920-х гг. страна находилась в состоянии гражданской войны и иностранной интервенции, разрухи и хаоса. Уже в первые годы существования молодого советского государства были приняты важные правительственные документы, ориентированные на коренную трансформацию образовательной системы страны. В условиях безграмотности значительной части населения страны они были направлены, прежде всего, на формирование массовой системы начального и среднего образования, потребовавших огромного количества учителей (Глущенко, 2015).

Несмотря на то, что советское время можно назвать периодом полного доминирования специализированных педагогических учебных заведений, в первые годы университеты сохранили свое значимое участие в этой сфере профессиональной деятельности. Однако затем их роль начинает неуклонно снижаться, хотя приток в учительскую

профессию выпускников университетов в любом случае сохранялся даже на минимальном уровне.

Влияние университетов на педагогическое образования опосредованно проявилось только в 1970-е гг. через усиление предметной составляющей учебных планов. При подготовке учителей по ряду предметных областей за основу были взяты учебные планы классических университетов, предусматривавшие значительный объем часов при изучении того или иного предмета. Параллельно с этим расширялся психолого-педагогический компонент. В качестве основных форм закрепились лекционные, семинарские и лабораторно-практические занятия, педагогическая практика. Кроме того, студенты могли выбирать спецсеминары, спецкурсы и факультативы исходя из своих учебных и научных интересов.

Подготовка учителей непосредственно в классических университетах была в большей степени формальной. По ряду специальностей в базовые 5-летние учебные планы были включены лишь небольшие курсы по педагогике, психологии и методике преподавания. Однако это позволяло выпускникам университетов получить дополнительную квалификацию «преподаватель» и начать карьеру в качестве школьного учителя. Как правило, такие учителя имели более фундаментальную предметную подготовку и были ориентированы на работу в школах с углубленным изучением предметов.

Современная система педагогического образования в России

Реформы последнего тридцатилетия, связанные с очередным переломным этапом в истории страны, были ознаменованы попытками перехода от социализма к капитализму. В итоге, отказавшись от первого, Россия не смогла прийти ко второму общественно-экономическому строю. Сохранилась ведущая роль государственных институтов для всех сфер жизни страны. Сочетание консервативного прошлого и либеральных нововведений, реализуемых с начала 1990-х гг., оказало непосредственное влияние на организацию и содержание подготовки учителей (Джуринский, 2022).

Организационно современная российская система педагогического образования включает около 500 различных высших учебных заведений. Среди них есть крупные университеты, где учатся несколько тысяч учителей по всем уровням образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура). Однако основная часть — это образовательные учреждения, обучающие менее 200 будущих учителей. Появление такого большого числа высших учебных

заведений стало важнейшим изменением в сравнении с советским временем, когда сравнительно немногочисленные специализированные педагогические университеты и институты являлись монополистами в подготовке учителей.

С 1990-х гг. под влиянием реформ численность специализированных педагогических университетов и институтов в регионах неуклонно сокращалась из-за их присоединения к ведущим региональным классическим университетам. Как следствие, в настоящее время только 40–45 % будущих учителей обучаются в 37 специализированных педагогических вузах. Несколько лет назад они были подчинены Министерству просвещения, в ведении которого находятся общее, среднее профессиональное и дополнительное образование. Вместе с тем необходимо признать, что и сами специализированные педагогические университеты и институты были вовлечены в процесс универсализации и реализуют широкий спектр образовательных программ. Например, в самых крупных из них — Московском и Российском государственных педагогических университетах до 30 % студентов обучаются по непрофильным программам. Это еще раз подчеркивает сложность и разнообразие современной российской системы подготовки учителей.

В ведении Министерства науки и высшего образования находится около 900 высших учебных заведений, в частности федеральных, классических, инженерных, аграрных, экономических и других университетов, академий и институтов. Значительная часть из них реализует программы педагогического образования. В результате сегодня они обучают уже до 60 % будущих учителей. Внутри этой чрезвычайно дифференцированной группы высших учебных заведений выделяются крупные классические университеты, которые присоединили к себе педагогические специализированные высшие учебные заведения. Например, это Казанский федеральный университет, Южный федеральный университет, Вятский государственный университет и другие. В каждом из них обучается несколько тысяч будущих учителей. По сути, они представляют своеобразный феномен в современной российской системе подготовки учителей, так как в результате реформирования смогли объединить лучшие черты университетов различного типа. Например, от классических университетов они взяли квалифицированных профессоров из различных наук, современную лабораторную базу для студентов. Особенно это важно для подготовки учителей физики, химии, биологии, IT. В то же время от специализированных педагогических университетов были

привлечены сильные школы по педагогике, психологии, методике преподавания предметов и традиции воспитательной работы.

В группе классических университетов выделяется Казанский федеральный университет (КФУ), который в результате присоединения двух педагогических университетов превратился в один из крупнейших в стране центров подготовки учителей. КФУ стал одним из первых в современной России, сумевшим доказать перспективность подготовки учителей в многопрофильных университетах в условиях вызовов, которые стоят перед образовательной системой страны.

Обсуждение результатов

Общей целью данного исследования стала критическая оценка исторического развития педагогического образования в России на основе анализа происходящих современных изменений. За последние годы педагогическое образование в России подверглось значительным реформам. Сегодня оно представляет собой сложную систему непрерывной подготовки, которая дает студентам возможность войти в профессию разными путями, а также поддерживать свои профессиональные навыки на протяжении всей карьеры. Сценарий развития системы педагогического образования в России вновь последовательно движется в сторону дуальной структуры, включающей государственные педагогические университеты, находящиеся в ведении Министерства просвещения, и высшие учебные заведения, находящиеся в подчинении Министерства науки и высшего образования. Этот путь ведет к окончательному разрушению монополии традиционных педагогических вузов и формированию разнородной системы подготовки учителей в вузах разного типа. По существу, результатом станет окончательное оформление групп высших учебных заведений, представляющих разные модели подготовки учителей. Принципом включения в такие группы являются условия реализации программ педагогического образования, их цели и приоритеты. Возможно, в будущем это повлечет за собой подготовку новых Федеральных государственных стандартов высшего образования по подготовке учителей с учетом специфики таких групп, что ознаменует собой попытку более глубокого отхода от традиционной унификации, сохранившейся с советских времен. Но в любом случае это не подразумевает изменений ключевых принципов и содержания подготовки учителей в стране. В этих условиях неизбежно возрастет роль профильного образования ФУМО, МПГУ и ряда ведущих российских университетов, благодаря которым вузы с

сравнительно небольшой долей подготовки учителей получают возможность выбора содержания образовательных программ, которые необходимы для конкретного региона страны. Учет региональных особенностей позволит сохранить единое качество реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов в процессе подготовки учителей во всех высших учебных заведениях страны, независимо от их ведомственной принадлежности, потенциала и приоритетов. Принимая во внимание роль классических университетов как центров науки и образования во многих регионах Российской Федерации, их значение для региональных систем подготовки учителей будет неуклонно возрастать.

Выводы

В статье представлен комплексный обзор истории реформ и современного состояния педагогического образования в России. Традиционно все преобразования в образовании переплетались с реформами в сфере государственного устройства, политики, экономики, культуры. В дореволюционный период их инициаторами выступала государственная власть в лице русских императоров и администраторов, в советское время лидеры государства и коммунистической партии. Разную степень инициативы и участия на том или ином историческом этапе проявляли представители общества — исторические личности, ученые, педагоги. Практически все образовательные реформы неизбежно отражались на системе подготовки учителей, от которых зависели перспективы не только образования, но и страны в целом.

Политическая история страны, затрагивая все сферы ее жизни, неоднократно меняла приоритеты и содержание российского педагогического образования в дореволюционный, советский и постсоветский (современный) периоды. Для каждого из них была свойственна поэтапная трансформация содержания образовательной политики, нормативно-правовой базы, эволюция учебных планов и др. В результате мы имеем сегодня достаточно диверсифицированную в организационном и вариативную в содержательном контекстах систему, созданную под влиянием многочисленных политических факторов.

В статье дано историческое обоснование дуальности национальной системы подготовки учителей, которая оказывает значительное влияние на ее современное состояние и дальнейшие перспективы. Представленный обзор реформ педагогического образования в России показал, что в ряду нескольких ключевых линий в эволюции

российского педагогического образования немаловажное место занимает проблема создания и реформирования типов учебных заведений, в которых осуществляется подготовка учителей. На сегодняшний день сформировалось два основных подхода к организации педагогического образования. Первый связан с педагогическим образованием в классических университетах, где эта сфера изначально не была профилирующей. Второй подход ориентирует на развитие специализированных образовательных учреждений подготовки учителей. Эти взаимообусловленные процессы свойственны всей истории российского педагогического образования.

Практическое применение

Представленные в работе политика и практика российского педагогического образования рассматриваются в контексте реформ этой профессиональной сферы. Это демонстрирует более широкое значение российского кейса в реформе педагогического образования в контексте глобализации образования. Международные сопоставительные исследования демонстрируют ряд очевидных преимуществ современной российской модели, которые могут быть реализованы в странах бывшего СССР и БРИКС.

Список литературы

Абдулина, О.А. (1984). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* Москва: Изд-во «Просвещение».

Баггер, Х. (1985). *Реформы Петра Великого.* Москва: Изд-во «Прогресс».

Бермус, А.Г. (2015). Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России. *Непрерывное образование: XXI век*, 2(10), 1–12.

Блинов, В.И., Сергеев, И.С. (2019). Модернизация педагогического образования: диалектика результатов. *Педагогика*, (11), 5–24.

Болотов, В.А. (2012). Размышления о реформе педагогического образования. *Образовательная политика*, (5), 8–14.

Бордовский, Г.А. (2018). Что же было лучшим в советской системе образования? *Высшее образование сегодня*, (1), 2–6. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.18.01.P.02>

Васильев, К.И. (1966). *Очерки истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918-1932).* Воронеж: Центральное черноземное книжное издательство.

Глущенко, И.В. (2015). Советский просветительский проект: ликвидация неграмотности среди взрослых в 1920–1930-е годы. *Вопросы образования*, (3), 246–282.

Джуринский, А.Н. (2022). Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. Санкт-Петербург: Изд-во «Прометей».

Дроботенко, Ю.Б. (2014). Вузовская профессиональная подготовка учителей: 1917–1941 гг. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2(3), 62–67.

Загвязинский, В.И., Плотников, Л.Д., Волосникова, Л.М. (2013). Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития. *Образование и наука*, 1(4), 3–18.

Илалтдинова, Е.Ю., Аксенов, С.И. (2016). Исторический контекст модернизации педагогического образования. *Вестник Мининского университета*, 2(15), 15.

Калимуллин, А.М. (2012). Казанский императорский — Казанский федеральный: 200-летний опыт подготовки учителей в университете. *Образование и саморазвитие*, 5(33), 4–9.

Калимуллин, А.М., Жигалова, М.П., Ибрашева, А.Х., Кобылянская, Л.И., Лодатко, Е.А., Нурланов, Е.А. (2020). Постсоветская идентичность в педагогическом образовании: прошлое, настоящее, будущее. *Образование и саморазвитие*, 15(3), 145–163. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.13>

Катасонова, Т.Б. (2009). Подготовка научно-педагогических кадров в высших учебных заведениях России: историко-педагогический анализ. *Мир образования — образование в мире*, 33(1), 259–264.

Лубский, А.А. (2022). Историко-педагогический контекст инновационной реализации концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 5(83), 11–19.

Марголис, А.А., Сафронова, М.А. (2018). Проект модернизации педагогического образования в Российской Федерации: итоги 2014–2017 гг. *Психологическая наука и образование*, 23(1), 5–24.

Паначин, Ф.Г. (1975). Педагогическое образование в СССР: Важнейшие этапы истории и современное состояние. Москва: Изд-во «Педагогика».

Плохова, М.Г., Гончаров, М.А. (2013). Правовые основы учительской профессии в российском государстве в XI–XVIII вв. *Наука и школа*, (2), 173–177.

Слепенкова, Е.А., Аксенов, С.И. (2021). Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII–XX вв. *Вестник Мининского университета*, 9(1), 7. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>

Чирскова, И.М. (2014). Два века имперской России: смена образовательных парадигм. *Родина*, (3), 41–43.

Aydarova, E. (2019). *Teacher education reform as political theater: Russian policy dramas*. New York: SUNY Press.

Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A. (2022). Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends. In: I. Menter, (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. (pp. 1293–1312). Cham: Palgrave Macmillan Publ.

Kowalczuk-Wałędziak, M., Valeeva, R.A., Sablić, M., Menter, I., (eds.). (2023). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. London: Palgrave Macmillan Publ.

Menter, I., (ed.). (2021). *Teacher education in Russia. Past, present and future*. London: Routledge Publ. <https://doi.org/10.4324/9780429325281>

Menter, I., (ed.). (2024). *The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space: A Comparative Analysis of Fifteen Independent Countries*. London: Routledge Publ.

Menter, I., Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2017). A tale of two countries — forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 616–629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060>

Revyakina, E., Galvin, C. (2018). Values, imaginaries and policy-making for teacher education: Insights from researching the Russian federation context of reform, 2000-17. *Education and Self Development*, 13(3), 25–39. <https://doi.org/10.26907/ESD13.3.04>

Valeeva, R.A., Gafurov, I.R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342–360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019a). Learning to teach in Russia: a review of policy and empirical research. In: M.T. Tatto, I. Menter, (eds.). *Knowledge, policy and practice in teacher education: a cross-national study*. (pp. 193–212). London: Bloomsbury Publ. <https://doi.org/10.5040/9781350068711.0020>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019b). Teacher education in Russia. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2023). *Continuous teacher education in Russia: history, current practices and future directions*. Bradford: Emerald Publ.

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2024). Teacher education in Russia: the current state and development prospects. In: M. Kowalczuk-Wałędziak, R.A. Valeeva, M. Sablić, I. Menter, (eds.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. (pp. 455–480). London: Palgrave Macmillan Publ.

References

Abdullina, O.A. (1984). *General pedagogical teacher training in the system of higher teacher education*. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)

Aydarova, E. (2019). *Teacher education reform as political theater: Russian policy dramas*. SUNY Press.

Bagger, Kh. (1985). *Peter the Great's Reforms*. Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Bermous, A.G. (2015). Conceptual problems at the modern phase of teacher education modernization in Russia. *Nepriyvnoye Obrazovaniye: XXI Vek = Continuing Education: XXI Century*, 2(10), 1–12. (In Russ.)

Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2019). Modernization of teacher education: dialectics of results. *Pedagogika = Pedagogics*, (11), 5–24. (In Russ.)

Bolotov, V.A. (2013). Reflections on the reform of teacher education. *Obrazovatel'naya politika = Educational politics*, (5), 8–14. (In Russ.)

Bordovsky, G.A. (2018). What was the best thing about the Soviet education system? *Vysshee Obrazovanie Segodnya = Higher Education Today*, (1), 2–6. (In Russ.). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.01.P02>

Chirskova, I.M. (2014). Two Centuries of Imperial Russia: Changing Educational Paradigms. *Rodina = Motherland*, (3), 41–43. (In Russ.)

Drobotenko, Yu.B. (2014). Vocational teachers' training at university: 1917–1941. *Vestnik Omskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta. Gumanitarnyye Issledovaniya = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2(3), 62–67. (In Russ.)

Dzhurinsky, A.N. (2022). Higher education in the modern world: trends and problems. St. Petersburg: Prometey publ. (In Russ.)

Gluschenko, I.V. (2015). Soviet Enlightenment Project: Eradication of illiteracy among adults in the 1920s–1930s. *Pedagogicheskiye Issledovaniya = Educational Studies*, (3), 246–282. (In Russ.)

Ialtdinova, E.Yu., Aksenov, S.I. (2016). Historical context of modernization of teacher education. *Vestnik Mininskogo Universiteta = Bulletin of Minin University*, 2(15), 15. (In Russ.)

Kalimullin, A.M. (2012). Kazan Imperial — Kazan Federal: 200 years of experience in teacher training at the university. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and self-development*, 5(33), 4–9. (In Russ.)

Kalimullin, A.M., Valeeva, R.A. (2022). Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends. In: I. Menter, (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. (pp. 1293–1312). Cham: Palgrave Macmillan Publ.

Kalimullin, A.M., Zhigalova, M.P., Ibrasheva, A.Kh., Kobylanskaya, L.I., Lodatko, E.A., Nurlanov, Ye.B. (2020). Post-Soviet identity in teacher education: Past, present, future. *Obrazovanie i Samorazvitie = Education and Self Development*, 15(3), 145–163. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd15.3.13>

Katasonova, T.B. (2009). Training of scientific and pedagogical personnel in higher educational institutions of Russia: historical and pedagogical analysis. *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire = World of Education — Education in the World*, 33(1), 259–264. (In Russ.)

Kowalczyk-Wałędzia, M., Valeeva, R.A., Sablić, M., and Menter, I., (eds.). (2023). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. London: Palgrave Macmillan Publ.

Lubsky, A.A. (2022). Historico-pedagogical context of innovative implementation of the concept of teacher training for the education system for the period until 2030. *Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*, 5(83), 11–19. (In Russ.)

Margolis, A.A., Safronova, M.A. (2018). The Project of Modernization of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014–2017. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 23(1), 5–24. (In Russ.)

Menter, I., (ed.). (2021). *Teacher education in Russia. Past, present and future.* London: Routledge Publ. <https://doi.org/10.4324/9780429325281>

Menter, I. (ed.). (2024). *The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space: A Comparative Analysis of Fifteen Independent Countries.* London: Routledge Publ.

Menter, I., Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2017). A tale of two countries — forty years on: politics and teacher education in Russia and England. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 616–629. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385060>

Panachin, F.G. (1975). Teacher education in the USSR: The most important stages of history and the current state. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Plokhova, M.G., Goncharov, M.A. (2013). The legal foundations of the teaching profession in the Russian state in the XI–XVIII centuries. *Nauka i Shkola = Science and School*, (2), 173–177. (In Russ.)

Revyakina, E., Galvin, C. (2018). Values, imaginaries and policy-making for teacher education: Insights from researching the Russian federation context of reform, 2000–17. *Education and Self Development*, 13(3), 25–39. <https://doi.org/10.26907/ESD13.3.04>

Slepenkova, E.A., Aksenov, S.I. (2021). Formation and development of pedagogical education in Russia: XVIII — XX centuries. *Vestnik Mininskogo Universiteta = Bulletin of Minin University*, 9(1), 7. (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-7>

Valeeva, R.A., Gafurov, I.R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342–360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019a). Learning to teach in Russia: a review of policy and empirical research. In: M.T. Tatto, I. Menter, (eds.). *Knowledge, policy and practice in teacher education: a cross-national study.* (pp. 193–212). London: Bloomsbury Publ. <https://doi.org/10.5040/9781350068711.0020>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2019b). Teacher education in Russia. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.446>

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2024). Continuous teacher education in Russia: history, current practices and future directions. Bradford: Emerald Publ.

Valeeva, R.A., Kalimullin, A.A. (2023). Teacher education in Russia: the current state and development prospects. In: M. Kowalczyk-Walędziak, R.A. Valeeva, M. Sablić, I. Menter, (eds.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe.* (pp. 455–480). London: Palgrave Macmillan Publ.

Vasilyev, K.I. (1966). *Essays on the History of Higher Teacher Education in the RSFSR (1918–1932).* Voronezh: Central Black Earth Book Publishing House. (In Russ.)

Zagvyazinsky, V.I., Plotnikov, L.D., Volosnikova, L.M. (2014). Teacher education in Russia and its potential development strategy. *Obrazovaniye i Nauka = Education and Science*, 1(4), 3–18. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Айдар Минимансурович Калимуллин, доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация; приглашенный профессор Самаркандского государственного университета имени Шарофа Рашидова, Самарканд, Узбекистан, kalimullin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

Роза Алексеевна Валеева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация; старший научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Казанский филиал, Российская Федерация, valeykin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

Татьяна Александровна Баклашова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, Казань, Российская Федерация, ptatyana2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

ABOUT THE AUTHORS

Aydar M. Kalimullin, Dr. Sci. (History), Professor, Head of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation; Invited Professor at Samarkand State University named after Sharof Rashidov, Samarkand, Uzbekistan, kalimullin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>

Roza A. Valeeva, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of Pedagogy Department of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation; Senior Researcher at the Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch, Kazan, Russian Federation, valeykin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

Tatiana A. Baklashova, Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Professor at the Department of Higher School Education, of the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ptatyana2011@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Поступила: 16.08.2024; получена после доработки: 26.08.2024; принята в печать: 24.09.2024.
Received: 16.08.2024; revised: 26.08.2024; accepted: 24.09.2024.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-20>
УДК/ UDC 314.748, 314.06

Демографические и структурные особенности состава иностранных обучающихся основных образовательных программ МГУ имени М.В. Ломоносова

Т.С. Черевко , М.Д. Пуцева

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

 cherevkot@mail.ru

Резюме

Актуальность. Существенной проблемой текущей ситуации с предоставлением академических услуг иностранным студентам в России является недоступность подробных сведений о составе иностранных обучающихся в отдельных образовательных организациях. Министерство науки и высшего образования РФ ежегодно публикует открытые данные о количестве зарубежных студентов, их гражданстве и предпочтениях в выборе специальностей. Однако спектр российских образовательных программ разнообразен, и усредненные показатели по стране не в полной мере отражают реалии как ведущих столичных вузов с высокой стоимостью обучения, так и региональных университетов с более доступными ценами.

Цель. Основной целью данного исследования является анализ состава иностранных студентов МГУ, в первую очередь с точки зрения географии студенческой иммиграции и выбора доступных в Московском университете образовательных траекторий. Дополнительную цель авторы видят в выявлении сходств и различий в плане обозначенных выше аспектов между общероссийскими тенденциями входящей академической мобильности межгосударственного уровня и тенденциями, существующими в МГУ.

Выборка. В настоящей статье приводятся и анализируются результаты исследования совокупности иностранных студентов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, проходивших обучение

по программам бакалавриата и магистратуры на территории РФ в 2023 г. (5184 чел.).

Методы. В качестве методов работы с эмпирическим материалом были применены количественный и компаративный анализы, сравнительная аналитика использовалась как на этапе работы с первичными данными — массивом сведений об иностранных учащихся Московского университета, так и на этапе работы со вторичными данными — различными источниками, содержащими информацию о статистике приема студентов из-за рубежа отечественными вузами.

Результаты. Среди наиболее значимых результатов исследования следует отметить выявление фактов существенного доминирования в МГУ китайских студентов (82,2%) и практически полного отсутствия студентов из Индии (0,06%), что разительно отличается от медианных показателей российских высших учебных заведений в целом. Также следует отметить устойчивую тенденцию высокого интереса среди зарубежных бакалавров и магистров МГУ к гуманитарным специальностям: с точки зрения масштабов приема иностранных учащихся, подразделениями-лидерами являются высшая школа перевода, факультет журналистики и факультет иностранных языков и регионоведения.

Выводы. Анализ данных о количестве иностранных граждан за период с 2019 по 2022 г. позволяет говорить о том, что спрос на образовательные программы МГУ практически не подвержен глобальным или локальным социокультурным и геополитическим событиям, в первую очередь за счет стабильного интереса к образовательным программам Московского университета со стороны граждан КНР, устойчивого развития международного сотрудничества в сфере получения академических квалификаций между Москвой и Пекином.

Ключевые слова: экспорт образования, МГУ, иностранные студенты, интернационализация образования, студенческая миграция, академическая мобильность

Для цитирования: Черевко, Т.С., Пуцева, М.Д. (2024). Демографические и структурные особенности состава иностранных обучающихся основных образовательных программ МГУ имени М.В. Ломоносова. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 29–53. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-20>

Demographic and Structural Features of The Foreign Students Obtaining Degrees at the Lomonosov Moscow State University

Taras S. Cherevko ✉, Maria D. Putseva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ cherevkot@mail.ru

Abstract

Background. A significant problem in studying the current situation with the provision of academic services to foreign students in Russia is the lack of access to information on the composition of the international students in separate educational institutions. The Ministry of Science and Higher Education of Russia annually publishes open data on the number of foreign students, their citizenship and academic preferences. However, offers of educational services in Russia are very diverse. The average indicators for the country do not fully reflect the realities of both leading universities with high tuition fees and regional universities with more affordable prices.

Objectives. The goal of the conducted research is to create a basic understanding of the MSU's international students' composition within the scientific community. Analysis is mostly conducted from the points of the areas of immigration and the choices of educational trajectories available at Moscow University. The authors see an additional purpose in identifying similarities and differences between foreign students of Lomonosov Moscow State University and the nationwide trends in interstate inbound academic mobility.

Study participants. This article presents the results revealed in the process of exploring all MSU's undergraduate and graduate international students (5184 people) who are obtaining degrees based on the data for 2023.

Methods. Quantitative and comparative analyses were used as methods to process the empirical material; comparative analytics was used both at the stage of working with initial data and at the stage of working with secondary data.

Results. Among the main results, it should be noted that a significant dominance of Chinese students at MSU (82.2%) is observed along with absence of students from India (0.06%), which differs strongly from Russian median indicators. It is also important to mention the steady trend of interest in the humanities among foreign Bachelors and Masters of Lomonosov Moscow State University. In terms of numbers of admission of international students, the leading departments are

the Higher School of Translation and Interpreting, the Faculty of Journalism, and the Faculty of Foreign Languages and Area Studies.

Conclusions. The analysis of data on the number of the Moscow university's foreign students for the period from 2019 to 2022 allows us to say that the demand for MSU's educational programmes is almost not affected by global or local socio-cultural and geopolitical events, due to the stable interest in the educational programmes of Moscow university on the part of Chinese citizens, and the sustainable development of international cooperation in the field of obtaining academic qualifications between Moscow and Beijing as well.

Key words: educational export, Lomonosov Moscow State University (MSU), foreign students, internationalization of education, student migration, academic mobility

For citation: Cherevko, T.S., Putseva, M.D. (2024). Demographic and Structural Features of The Foreign Students Obtaining Degrees at the Lomonosov Moscow State University. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 29–53. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-20>

Введение

К постановке проблемы и задач исследования

В настоящий момент Российская Федерация входит в число достаточно преуспевающих государств в сфере экспорта образовательных услуг. По данным на 2022 г., в стране проходили обучение свыше 351 тыс. иностранных студентов¹, что делает Россию шестой в мире по объему привлечения учащихся из-за рубежа². Несмотря на успешное развитие РФ в данной нише академической интернационализации даже в кризисных условиях — пандемии COVID-19, актуальной геополитической ситуации, для качественного скачка с точки зрения масштабов и механизмов экспорта услуг высшего образования, выхода на лидирующие позиции в мире России требуются существенные преобразования подходов к аналитике данных в образовательной сфере.

¹ В России сегодня обучаются свыше 351 тыс. иностранных студентов (30 ноября 2022 г.). Российский Союз Ректоров. Режим доступа: <https://rsr-online.ru/news/2022/11/30/v-rossii-segodnya-obuchayutsya-svyshe-351-tys-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 20.09.2023).

² Россия заняла шестое место в мире по числу иностранных студентов (13 марта 2023 г.). Сетевое издание «Ведомости». Режим доступа: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/13/966139-rossiya-zanyala-6-e-mesto-po-chislu-inostrannyh-studentov> (дата обращения: 20.09.2023).

Состав студентов, поступающих на российские образовательные программы в разных регионах, весьма неоднороден: у ведущих столичных вузов со стоимостью обучения в диапазоне от 450 до 700 тысяч рублей за академический год и у региональных университетов, предлагающих стоимость обучения в районе 150–300 тысяч за аналогичный период, зарубежная целевая аудитория принципиально отличается. Таким образом, без четкого понимания среднестатистического портрета иностранного студента вузов конкретного региона, образовательных организаций определенной ценовой категории университетам сложно выявить сильные и слабые стороны, возможности и угрозы, возникающие в ходе развития. Нарращивание объема экспорта образовательных услуг — многоступенчатый процесс, который включает в себя различные этапы работы с фактической и потенциальной аудиторией вузов, однако фундаментом для каждого из них служат базовые представления об уже существующих в России академических сообществах иностранных студентов.

Практика серьезной аналитической работы с данными о составе иностранных учащихся, общедоступность этих сведений характерны для ведущих мировых университетов, аффилированных со странами, на данный момент опережающими Российскую Федерацию по объему экспорта образовательных услуг. Так, например, Massachusetts Institute of Technology, Oxford³ — образовательные организации, возглавляющие актуальную версию глобального рейтинга Quacquarelli Symonds (QS)⁴, публикуют и регулярно обновляют данные о составе иностранных студентов на своих сайтах.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова является престижнейшим российским университетом, лидером в большинстве направлений подготовки и, как следствие, имеет высокую привлекательность для иностранных студентов — по данным на второй квартал 2023 г., обучение в МГУ по программам бакалавриата и магистратуры (без учета филиалов за рубежом и совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне) проходят 5184 человека. Кроме МГУ, в соответствии с информацией, опубликованной

³ International Student Statistics 2022-2023 // MIT ISO (International Students Office) [https://iso.mit.edu/about-iso/statistics/international-student-statistics-2022-2023/Student numbers](https://iso.mit.edu/about-iso/statistics/international-student-statistics-2022-2023/Student%20numbers) // University of Oxford (official website) <https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/student-numbers> (25 сентября, 2023 г.).

⁴ QS World University Rankings 2024: Top Global Universities: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2024?ysclid=m21wv6nji816929340> (25 сентября, 2023 г.).

на сайте Минобразования России в 2022 г., в число вузов-лидеров по количеству иностранных учащихся входят также Российский университет дружбы народов, Казанский федеральный университет, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Высшая школа экономики, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, СПбГУ, Омская гуманитарная академия, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова⁵. Таким образом, предпринимаемая нами попытка анализа состава иностранных обучающихся МГУ станет благодатной почвой для совместных исследований с коллегами из других образовательных организаций, в которых вопросу важности экспорта образовательных услуг гражданам иных государств уделяется существенное внимание.

Проблематика исследований академической мобильности иностранных граждан

При оценке степени разработанности выбранной нами темы мы опирались на анализ нескольких исследовательских ниш: 1) зарубежных работ, посвященных академической мобильности иностранных граждан; 2) отечественной практики анализа различных характеристик иностранных студентов российских университетов; 3) публикаций, в которых тем или иным образом изучаются иностранные студенты МГУ имени М.В. Ломоносова.

Анализ первой группы исследований показал, что зарубежные академические издания уделяют существенное внимание различным уровням рассмотрения мобильности иностранных учащихся с целью обучения в образовательных организациях. Наиболее масштабный подход к реализации данной задачи встречается в научных трудах, в которых студенческая мобильность анализируется на макроуровне — с точки зрения одновременной образовательной иммиграции с целью обучения в высших учебных заведениях широкого спектра стран (Lanati, Thiele, 2020), также имеет место быть рассмотрение более узкоспециализированных кейсов — образовательной миграции студентов из разных уголков мира в отдельную страну (Киев, 2021). Развитие интернационализации конкретных университетов

⁵ Число иностранных студентов в России выросло за 2 года на 26 тысяч (18 января, 2022 г.). Министерство науки и высшего образования РФ. Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/46158> (25 сентября, 2023 г.).

посредством усиления направления академической мобильности становится предметом анализа зарубежных исследователей в разнообразных контекстах, например, практик интернационализации Пекинского педагогического университета (Larbi, Fu, 2017). Несмотря на вариативность форматов исследования студенческой миграции, в зарубежных периодических изданиях темы изучения демографических характеристик иностранных студентов и их предпочтений в плане специализаций затрагиваются весьма редко, следует отметить научный труд, посвященный изучению этнических и гендерных характеристик китайских студентов, обучающихся в Университете Канады (Ge et al., 2019). Подобное положение вещей, на наш взгляд, обусловлено тем, что в большинстве своем зарубежные университеты имеют самостоятельные исследовательские коллективы, которые анализируют статистику по иностранным студентам и публикуют ее в открытом доступе, на официальных ресурсах вузов. В связи с этим иностранные исследователи делают основную ставку в рамках академической периодики на изучение иных аспектов образовательной миграции, в первую очередь механизмов адаптации студентов за рубежом, их мотивации к участию в академической мобильности (Brisset et al., 2010), способов ассимиляции в новых странах (Taylor, Ali, 2017).

В отечественной практике анализа характеристик иностранных студентов, проходящих обучение в российских вузах, господствуют схожие исследовательские традиции (Воробьева, Батурина, 2018). Кроме того, в среде отечественных исследователей прослеживается лейтмотив интереса к изучению методик преподавания различных дисциплин иностранным студентам (Логачева, Шутеева, 2018), который в зарубежных исследованиях практически не фигурирует.

Обращение к сегменту изучения иностранных студентов в контексте демографического вопроса в российских академических изданиях в большинстве случаев поднимается в неожиданном ключе: российские исследователи уделяют внимание рассмотрению интеграции иностранных студентов в российское общество как возможности для преодоления демографических сложностей в РФ, увеличения населения страны (Фофанова, Сычев, 2018). При этом проводимые разборы кейсов по конкретным университетам остаются в стороне от демографических вопросов и фокусируются на более абстрактных проблемах, в основном на адаптации иностранцев к российским реалиям. Следовательно, в научном сообществе складывается достаточно парадоксальная ситуация, в которой проводится

активная научная дискуссия относительно того, как в тех или иных университетах адаптируют иностранных студентов, но нет четкого понимания, кто эти студенты — откуда они приехали, какого они возраста и пола, на каких образовательных программах обучаются и т.д. С точки зрения интересов к образовательным траекториям в российском исследовательском поле присутствуют разборы частных случаев выбора той или иной специализации (Егорова и др., 2022) или же достаточно абстрактные размышления о выборе иностранными студентами будущей профессии (Полянская, Эрнazarова, 2019), без анализа того, какие факультеты отдельно взятого университета вызывают у зарубежных абитуриентов наибольший интерес, как меняется спрос на данные специальности и т.д. Сводные данные по востребованности направлений подготовки российских вузов среди иностранных студентов представлены в отчетах Института международного образования (Institute of International Education)⁶, однако представленные в отчете данные не могут быть репрезентативны для всех российских университетов, и, в частности, они не репрезентативны для МГУ имени М.В. Ломоносова.

Следует отметить, что в рамках научных коллективов МГУ также ранее не предпринимались попытки масштабного анализа демографического состава иностранных студентов, их предпочтений в плане выбора специальностей. Основной фокус при изучении иностранных студентов МГУ имени М.В. Ломоносова приходится на специфику преподавания дисциплин, адаптацию иностранных студентов к обучению в России в различных форматах (Зимова, 2022), а также на представления иностранных студентов МГУ о России и российской культуре (Рязанцев, 2008).

Методы исследования

Так как в МГУ имени М.В. Ломоносова обучается довольно большое количество иностранных студентов — 18% от общего количества студентов, анализ данной совокупности позволит сформировать усредненный портрет иностранного студента, а также может дать некоторое представление об особенностях обучения иностранных граждан в Российской Федерации. Авторы настоящего исследования отдают себе отчет в том, что результаты проведенного анализа не охватывают всей выборки иностранных

⁶ Institute of International Education (Russia). URL: <https://www.iie.org/research-initiatives/project-atlas/explore-data/russia-2> (date of access: 5 Oct 2023).

граждан, обучающихся в России, а положение дел в каком-либо отдельно взятом вузе может отличаться от данных, полученных в ходе настоящего исследования.

Эмпирической базой исследования стали открытые данные об иностранных студентах, обучающихся на всех факультетах и всех основных образовательных программах МГУ, актуальные на июль 2023 г. Таким образом, в исследовании не учтены студенты, поступившие на факультеты МГУ имени М.В. Ломоносова в 2023 г. При анализе данных авторы использовали следующие критерии: «год рождения», «пол», «гражданство», «факультет», «тип подготовки», «финансирование обучения», «форма обучения», «год начала обучения», «год окончания обучения». В ходе исследования были изучены данные 5184 иностранных студентов, поступивших на факультеты МГУ в период с 2019 по 2022 г. Из исследования осознанно были исключены иностранные студенты, обучающиеся в зарубежных филиалах МГУ, а также студенты совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне (КНР), так как на данном этапе авторы поставили перед собой задачу изучить иностранных студентов, обучающихся именно в Российской Федерации.

В настоящем исследовании авторы рассматривают следующие вопросы:

- совокупность иностранных студентов на факультетах МГУ;
- географическое распределение иностранных студентов;
- распределение студентов по образовательным программам (бакалавриат, специалитет, магистратура);
- распределение иностранных студентов по факультетам МГУ;
- условия поступления иностранных студентов (бюджет, контракт);
- изменение количества и соотношения иностранных студентов в рамках одного образовательного цикла.

Результаты исследования

Общий анализ совокупности иностранных студентов на факультетах МГУ

Как уже было отмечено выше, в МГУ имени М.В. Ломоносова на момент проведения исследования обучалось 5184 иностранных студента. Гендерное распределение выглядит следующим образом: женщины — 47,3%, мужчины — 52,7. Распределение по странам представлено в Таблице 1.

Таблица 1**Распределение иностранных студентов по странам**

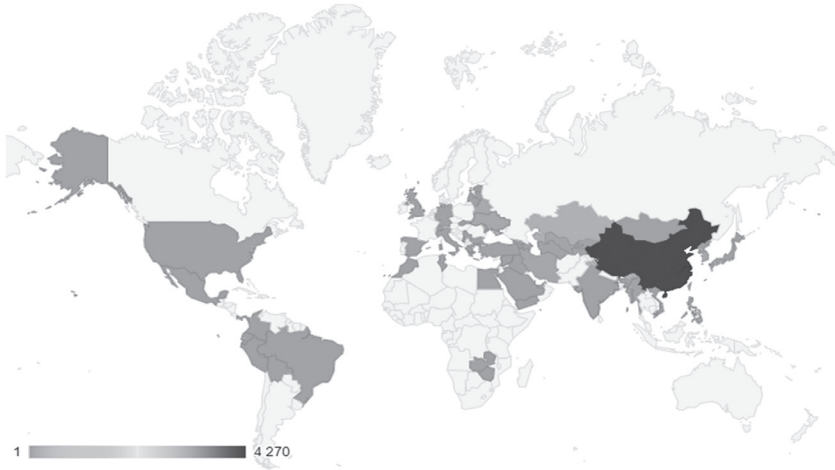
Страна	Иностранные студенты, %
Китай	82,4
Казахстан	3,8
Беларусь	1,9
Республика Корея	1,8
Украина	1,4
Иран	1,3
Узбекистан	1,0
Абхазия	0,8
Таджикистан	0,8
Прочие	4,8

Table 1**Distribution of foreign students by country**

Country	Foreign Students, %
China	82.4
Kazakhstan	3.8
Belarus	1.9
Republic of Korea	1.8
Ukraine	1.4
Iran	1.3
Uzbekistan	1.0
Abkhazia	0.8
Tajikistan	0.8
Others	4.8

Из данных Таблицы 1 видно, что большинство иностранных студентов, обучающихся в МГУ, представлено гражданами КНР — 82,4%. На остальные страны приходится 17,6% иностранцев, но ни одна страна не достигает в исследуемой совокупности рубежа в 5%. Страны, граждане которых представлены в МГУ более чем 1%, главным образом являются ближним зарубежьем: Казахстан, Беларусь,

Украина, Узбекистан. По-видимому, это связано с тесными взаимоотношениями между РФ и этими государствами и, что немаловажно, высоким уровнем проникновения русского языка в указанных странах. Кроме перечисленных государств барьер в 1% преодолели Южная Корея и Иран. Всего же в МГУ обучаются иностранные студенты из 58 стран (Рисунок).



Рисунок

География иностранных студентов⁷, обучающихся в МГУ

Figure

Geography of international students studying at Moscow State University

Распределение студентов по образовательным программам

В предыдущих исследованиях (Черевко, Пуцева, 2023) авторы отмечали, что студенты чаще принимают решение учиться в другой стране после получения первого образования на родине. Это обусловлено рядом причин: родители не всегда готовы отпустить ребенка сразу после окончания школы за границу, студентам требуется время, чтобы достичь необходимого языкового уровня, осознание ценности образования за рубежом приходит в процессе получения образовательного, а иногда и профессионального опыта (в бакалавриате или магистратуре). Результаты настоящего исследования в целом подтвердили сформулированное в предыдущих работах мнение. Из

⁷ На рисунке отмечены страны, граждане которых обучаются в МГУ.

общей совокупности иностранных студентов, получающих образование в МГУ, магистранты составляют 51,2%, бакалавры — 44,0%, специалисты — 4,8%. Таким образом, приоритетом для иностранных студентов остаются магистерские программы.

Также была предпринята попытка установить связь между географической и культурной отдаленностью от РФ и готовностью иностранных граждан поступать на программы бакалавриата в МГУ. Авторы предполагали, что поступление в бакалавриат может быть более кризисным решением для граждан отдаленных стран и, наоборот, культурная и географическая близость повышают вероятность поступления иностранных граждан на программы бакалавриата. При анализе студентов из КНР удалось установить, что 43,3% китайских студентов обучаются в МГУ на программах бакалавриата, среди студентов из Казахстана этот показатель равен 44,4%, а среди студентов из Беларуси — 37,5%. На этом фоне выделяется Республика Корея, 87,2% граждан из этой страны обучаются в МГУ на программах бакалавриата; Украина — 61,6%; Узбекистан — 48%.

Таким образом, прямой зависимости между отдаленностью государства и готовностью поступать на программы бакалавриата установить не удалось. Но было обнаружено, что повышают вероятность поступления иностранного гражданина на программы бакалавриата следующие факторы: наличие государственных стипендиальных программ, постоянное проживание иностранца в РФ (получение школьного образования в РФ), наличие международных совместных образовательных программ в бакалавриате.

Также авторам представилась возможность проанализировать возраст иностранных граждан, поступающих на образовательные программы МГУ. Особенно интересно было изучить возрастную группу студентов бакалавриата, так как традиционно на бакалаврские программы молодые люди поступают сразу после окончания школы, по крайней мере об этом свидетельствует статистика по российским студентам. В Таблице 2 представлены данные, полученные авторами в ходе сопоставления года рождения и года поступления иностранного гражданина в МГУ (распределение общего количества иностранных бакалавров МГУ по данным на 2023 г.).

Как видно из данных таблицы, 74% иностранных бакалавров поступили в МГУ не сразу после окончания школы. Зачастую этот перерыв связан с прохождением подготовительных курсов, включающих изучение русского языка и дисциплин, необходимых для поступления в МГУ. Также нередко на программы бакалавриата поступают ино-

странцы, которые некоторое время учились в других вузах (в своей стране или России), но не были удовлетворены образовательной программой или качеством образования.

Таблица 2

Период между окончанием школы и поступлением на программы бакалавриата

Поступают в МГУ	Бакалавры, %
Сразу после школы	26
Через 1 год после окончания школы	30
Через 2 года после окончания школы	25
Через 3 года после окончания школы	11
Через 4 года после окончания школы	5
Через 5 лет после окончания школы	2
Через 6 лет после окончания школы	1

Table 2

Time between finishing school and admission to Bachelor's programmes

Enter to the MSU	Bachelors, %
Right after school	26
1 year after finishing school	30
2 years after finishing school	25
3 years after finishing school	11
4 years after finishing school	5
5 years after finishing school	2
6 years after finishing school	1

Распределение иностранных студентов по факультетам МГУ

Следующей задачей, которую ставили перед собой авторы, было проведение анализа присутствия иностранных студентов на различных факультетах МГУ. Очевидно, что количество иностранных студентов на факультете зависит от целого ряда факторов: востребованность специальности, которую предлагает факультет, стоимость обучения, международная деятельность факультета, особенности и степень продвижения факультетом собственных образовательных программ, количество мест для иностранных граждан и т.д.

Настоящее исследование опирается только на открытые данные, соответственно, не может учесть особенности маркетинговой и международной деятельности, которую ведет факультет для привлечения иностранных студентов, возможно, данным вопросам будет уделено внимание в дальнейших исследованиях.

По данным на июнь 2023 г. иностранные студенты обучались на 39 факультетах МГУ (всего в МГУ 41 факультет). Мы не станем приводить в статье полное распределение иностранных студентов по факультетам, чтобы не перегружать ее данными, на этом этапе ограничимся разбором верхней и нижней пятерки рейтинга. Первые пять мест по количеству иностранных студентов занимают: высшая школа перевода, факультет журналистики, факультет иностранных языков, факультет искусств, экономический факультет. Нижняя пятерка рейтинга: факультет наук о материалах, факультет почвоведения, факультет фундаментальной физико-химической инженерии, факультет биоинженерии и биоинформатики, биотехнологический факультет.

Уже в первом приближении видно, что наибольшим спросом у иностранных студентов пользуются гуманитарные и общественно-научные факультеты. Пять нижних позиций занимают технические и естественно-научные факультеты. По мнению авторов, это достаточно неожиданное распределение, которое требует дополнительного изучения, в настоящем зондажном исследовании, к сожалению, не удастся дать исчерпывающее объяснение таким результатам. Предположим, что такое положение дел обусловлено как минимум двумя факторами: меньшее число мест для иностранных граждан на технических и естественно-научных факультетах, в некоторых случаях — более высокие требования на вступительных испытаниях (если для поступления на некоторые гуманитарные факультеты достаточно знания русского языка, поступление на технические факультеты предполагает знание математики или физики на достаточно высоком уровне). Наверняка, существуют и другие причины.

Кроме общего количественного распределения иностранных студентов по факультетам МГУ, представляется важным проанализировать распределение иностранцев по образовательным программам в рамках отдельных факультетов. Это целесообразно сделать по ряду причин, в частности, чтобы понять, считают иностранцы отдельно взятый факультет «базовым» (бакалавриат) или «надстроечным» (магистратура) (Таблица 3). Напомним, что в рамках всего университета бакалавры и магистры составляют 44% и 51% соответственно.

Таблица 3

Распределение иностранных студентов на программах бакалавриата и магистратуры (5 факультетов из вершины рейтинга)

Факультет	Бакалавриат, %	Магистратура, %	Специалитет, %
Высшая школа перевода	42	57	1
Факультет журналистики	47	53	–
Факультет иностранных языков и регионоведения	70	30	–
Факультет искусств	39	61	–
Экономический факультет	63	37	–

Table 3

Distribution of international students in undergraduate and graduate programmes (5 faculties from the top of the ranking)

Faculty	Bachelors, %	Masters, %	Specialists, %
High School of Translation and Interpreting	42	57	1
Faculty of Journalism	47	53	–
Faculty of Foreign Languages and Area Studies	70	30	–
Faculty of Arts	39	61	–
Faculty of Economics	63	37	–

Из Таблицы 3 видно, что факультет иностранных языков и экономический факультет имеют нетипичное для МГУ в целом распределение бакалавров и магистрантов. Это позволяет говорить о том, что данные факультеты иностранные абитуриенты чаще рассматривают как «базовые» — начинают получение высшего образования с них. В свою очередь на факультете искусств и в высшей школе перевода, наоборот, преобладают магистранты, что свидетельствует о том, что иностранные граждане выбирают данные направления подготовки после получения диплома бакалавра на другом факультете или в другом вузе. Распределение иностранцев на факультете журналистики

близко к общеуниверситетскому, специальности в области журналистики и медиакоммуникаций в МГУ востребованы у иностранных граждан на обеих образовательных ступенях, что авторы уже отмечали в предыдущих исследованиях (Черевко, Пуцева, 2023).

С учетом представленных выше данных, считаем необходимым обратить внимание и на географическое распределение иностранных учащихся на факультетах МГУ. На большинстве факультетов доминирует Китай, что вполне логично, учитывая, что 82,4% учащихся МГУ — граждане КНР. На больших факультетах (с точки зрения количества иностранных граждан) эта закономерность сохраняется, а в некоторых случаях процент студентов из КНР заметно выше среднего по МГУ. Из Таблицы 4 видно, что 4 факультета из топ-5 рейтинга факультетов по количеству иностранных студентов имеют процент учащихся из Китая заметно выше средних показателей по университету. Исключением является только экономический факультет, где, главным образом за счет заметного количества иностранных студентов из стран Центральной Азии, процент студентов с гражданством КНР несколько ниже среднего показателя по МГУ.

Таблица 4

Доля иностранных студентов из КНР (5 факультетов из вершины рейтинга)

Факультет	КНР, %
Высшая школа перевода	95,5
Факультет журналистики	92,3
Факультет иностранных языков и регионоведения	92,8
Факультет искусств	100
Экономический факультет	79,1

Table 4

Percentage of international students from China (5 faculties from the top of the ranking)

Faculty	China, %
High School of Translation and Interpreting	95,5
Faculty of Journalism	92,3
Faculty of Foreign Languages and Area Studies	92,8
Faculty of Arts	100
Faculty of Economics	79,1

Наряду с отмеченным выше, анализ распределения иностранцев на других факультетах МГУ дает некоторые интересные, отличающиеся от тренда соотношения. Отметим, что в настоящем исследовании не будут рассматриваться факультеты с количеством иностранцев менее 1% от общей совокупности, так как подобные данные с высокой вероятностью могут быть погрешностью и не представляют научной ценности.

Так, на юридическом факультете студенты из КНР хотя и составляют самую большую группу — 21,2%, но наряду с ними представлены студенты из Украины — 16,7%, Абхазии — 10,6%, Узбекистана — 9,1%. На факультете космических исследований 25,8% иностранных студентов представлены гражданами Мьянмы; на физическом факультете: 18,9% — граждане Беларуси и 15,1% — граждане Казахстана; на географическом факультете 37% — граждане Таджикистана; а на факультете фундаментальной медицины — 60,2% граждане Ирана. Но, повторимся, все это скорее локальное отклонение от тренда, на всех популярных среди иностранцев факультетах и на большинстве факультетов, где есть программы для иностранных граждан, количественно доминируют студенты из КНР.

Условия поступления иностранных студентов

Проанализируем распределение иностранных студентов с точки зрения источников финансирования. Существует несколько вариантов (с точки зрения финансирования) получения иностранцем высшего образования в РФ:

Контрактная форма обучения для иностранного гражданина, который поступает в вуз на правах иностранцев. Чаще всего для таких студентов проводят отдельные вступительные испытания, которые позволяют им поступить на образовательные программы, адаптированные для иностранцев. Стоимость такого обучения иногда выше, чем стоимость контрактного обучения для россиян, из-за дополнительных курсов, которые позволяют повысить уровень русского языка, лучше освоить сложные для иностранных учащихся дисциплины.

Контрактная форма обучения для иностранного гражданина, который поступает в вуз на правах россиян. Данный вариант доступен для иностранного абитуриента, который является гражданином страны, с которой действует соглашение о сотрудничестве в области образования (Ташкентское соглашение), или имеет статус соотечественника. В данном случае иностранный гражданин имеет право

сдавать вступительные испытания наравне с россиянами, претендовать на контрактное место на образовательной программе с правами, аналогичными правам для студентов из России.

Бюджетная форма обучения для иностранных граждан из пункта 2, которые проходят по конкурсу на бюджетные места для российских граждан.

Бюджетная форма обучения для иностранных граждан на местах, которые предоставляются в рамках международных соглашений, по инициативе Минобрнауки РФ (гослиния).

Изучив условия поступления иностранных учащихся на факультеты МГУ в рамках исследуемого периода, мы пришли к следующим результатам, представленным в Таблице 5.

Таблица 5

Финансирование обучения иностранных студентов в МГУ

Условия поступления	Иностранные учащиеся, %
Контракт на правах иностранных граждан	93
Контракт на правах россиян	1
Бюджет на правах россиян	4
Гослиния	2

Table 5

Funding for the education of foreign students at Moscow State University

Financing of education	International students, %
Fee-based study (the price for international students)	93
Fee-based study (the price for Russian students)	1
Free of charge study (rights to apply with Russian citizens)	4
Free of charge study by orders of the Ministry of Science and Higher Education)	2

Нетрудно заметить, что подавляющее большинство иностранных учащихся получают образование в МГУ на условиях контракта на правах иностранных граждан. Остальные варианты поступления имеют незначительные доли. На общем фоне выделяется «бюджет на правах россиян», на таких условиях чаще всего поступают иностранные граждане, постоянно проживающие в РФ, получившие среднее образование в российских школах, сдававшие ЕГЭ или экзамен вместо ЕГЭ. В основном это граждане из стран ближнего зарубежья.

Изменение количества и соотношения иностранных студентов в рамках одного образовательного цикла

Полученные для анализа данные позволили авторам проанализировать, как менялась структура иностранных учащихся МГУ за один образовательный цикл. Так как это не является основной целью исследования, авторы приняли решение остановиться на анализе периода обучения в бакалавриате — четыре года. Также мы отказались от идеи изучить изменение контингента иностранных магистрантов, так как в нашем распоряжении на момент проведения исследования были данные только за два года (2021–2022, 2022–2023 учебные годы), подобный анализ не позволил бы говорить о трендах, а сделанные выводы могли бы носить случайный характер.

В то же время анализ иностранных бакалавров позволил получить довольно любопытные данные о трансформации структуры данного контингента на горизонте в четыре учебных года. Так как поступление в МГУ иностранных бакалавров, взятых для анализа, пришлось на период 2019–2022 годы, представилась возможность проследить трансформацию контингента в условиях развития пандемии COVID-19 и связанных с ней ограничений, выявить особенности возвращения иностранных студентов к очному обучению, а также оценить влияние современных геополитических факторов на принятие решения иностранными гражданами получать высшее образование в МГУ.

Гипотеза о том, что в период пандемии спрос иностранных граждан на образовательные услуги МГУ снизится, не подтвердилась. В Таблице 6 представлено количество иностранных граждан, которые поступали на программы бакалавриата МГУ в период с 2019 по 2022 г. Очевидно, что тренда на количественное снижение иностранных студентов нет, более того, в 2020 г., который, по мнению авторов, был особенно кризисным в условиях жестких антиковидных ограничений, наблюдалось даже некоторое относительное увеличение количества иностранных бакалавров. Количество и процентное отношение студентов из КНР — наиболее многочисленной группы иностранцев — к общему числу поступающих иностранцев также принципиально не изменилось под воздействием внешних факторов. Данные за 2022 г. свидетельствуют о том, что и начало СВО не стало причиной для снижения числа иностранных граждан, желающих поступить на программы бакалавриата в МГУ.

Таблица 6**Изменение количества иностранных бакалавров в рамках одного образовательного цикла**

Год поступления	Кол-во иностранных бакалавров	Иностранные бакалавры из КНР, %
2019	539	81
2020	607	80
2021	533	81
2022	600	79

Table 6**Change in the number of international undergraduate students within one academic cycle**

Admission year	Number of international Bachelors	International Bachelors coming from China, %
2019	539	81
2020	607	80
2021	533	81
2022	600	79

Обсуждение результатов

В ходе настоящего исследования авторам удалось прийти к выводам, которые уже существовали как мнение специалистов, работающих с иностранными студентами, а также выявить особенности и закономерности состава иностранных студентов МГУ, которые не выглядят очевидными.

Подведение итогов, вероятно, стоит начать с конца основного текста статьи, где указано, что 94% иностранных студентов обучаются в МГУ на условиях контракта. Очевидно, что тот факт, что иностранные студенты учатся платно, является серьезным препятствием на пути к принятию решения об обучении в МГУ. Не удивительно, что географическое разнообразие иностранных студентов МГУ трансформируется под влиянием экономической и геополитической обстановки в соседних государствах и государствах, с которыми РФ имеет тесные партнерские взаимоотношения. Очевидно, что за рамками наших наблюдений остались иностранцы, для которых контрактные условия обучения стали ключевым заградительным фактором, а в выборку попали либо платежеспособные, либо крайне мотивированные иностранные граждане.

Иностранные студенты проявляют значительный интерес к Московскому университету. Это касается обучающихся как на про-

граммах бакалавриата, так и магистратуры. Основная причина тому — сильный бренд МГУ, а также тот факт, что диплом Московского университета котируется во многих государствах. Так, по словам студентов из КНР, диплом МГУ значительно упрощает поиск работы в Китае, позволяет обойти некоторые ограничения, связанные с квотами на приобретение недвижимости в крупных городах, получением других социальных благ.

Нельзя оставить без внимания и тот факт, что в составе иностранных студентов Московского университета наблюдается явный перекося — 82,4% учащихся являются гражданами КНР. Напомним, что данный географический дисбаланс затрагивает практически все вопросы, поставленные авторами в настоящем исследовании. Студентов из Китая больше всего (по сравнению с другими иностранцами) на программах как бакалавриата, так и магистратуры, это касается подавляющего большинства факультетов МГУ. Вероятно, такой высокий процент студентов из КНР влияет на то, что 74% иностранных студентов бакалавриата поступили в Московский университет минимум через один год после окончания школы, так как студенты из Китая испытывают определенные сложности при изучении русского языка, нуждаются в прохождении подготовительных курсов.

В ходе исследования подтвердилось предположение о том, что иностранные граждане чаще поступают в российские вузы на программы магистратуры, что, вероятно, связано с тем, что осознанное решение об обучении в другой стране на иностранном языке проще принимается в более взрослом возрасте. Влияние языковой или культурной близости на данное соотношение не удалось обнаружить. Отметим, что программ специалитета для иностранцев практически нет, что обусловлено, вероятно, сложностями признания эквивалентности дипломов специалиста за рубежом.

Анализ данных о количестве иностранных граждан за период с 2019 по 2022 г. позволяет говорить о том, что спрос на образовательные программы МГУ практически не подвержен глобальным или локальным социокультурным и геополитическим событиям. Вероятно, это самое неожиданное открытие для авторов исследования.

Наибольшим спросом у иностранных студентов пользуются гуманитарные и общественно-научные факультеты. А пять нижних позиций занимают технические и естественно-научные факультеты. Что, в частности, позволяет предположить, что сам факт обучения в Московском университете для иностранных граждан важнее, чем выбор конкретного факультета.

Список литературы

Воробьева, Г.В., Батурина, Л.А. (2018). Перспективные направления социальной и языковой адаптации иностранных студентов (из опыта работы ассоциации иностранных студентов Волгограда). *Вестник Тульского государственного университета. Серия: современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин*, 1(17), 18–21.

Егорова, С.Н., Воронина, Е.А., Кошпаева, Е.С., Воробьева, Н.В. (2022). Исследование удовлетворенности иностранных студентов выбором профессии и обучением по специальности «фармация». *Вопросы обеспечения качества лекарственных средств*, 3(37), 47–54.

Зимова, Н.С. (2022). Особенности адаптации учебных мигрантов в условиях пандемии: опыт МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный результат. *Социология и управление*, 8(2), 112–130.

Логачева, Е.А., Шутеева, Т.В. (2018). К вопросу о специфике преподавания неврологии иностранным студентам в Курском государственном медицинском университете. *Коллекция гуманитарных исследований*, 1(10), 18–21.

Полянская, Е.Н., Эрназарова, Д.Д. (2019). Сравнительный анализ карьерных ориентаций российских и китайских студентов. *Казанский педагогический журнал*, 5(136), 189–196.

Рязанцев, В.В. (2008). Представления иностранных студентов факультета ВМИК МГУ им. М.В. Ломоносова о значимости русского языка. *Вестник Московского государственного университета. Серия 18: Социология и политология*, (4), 128–131.

Фофанова, К.В., Сычев, А.А. (2018). К проблеме привлечения иностранных студентов в российские регионы. *Гуманитарные и политико-правовые исследования*, 3(3), 1–8.

Черевко, Т.С., Пуцева, М.Д. (2023). Предпосылки и мотивы получения гражданами КНР журналистского образования в России (на примере студентов факультета журналистики МГУ). *Вестник Московского государственного университета. Серия 10. Журналистика*, (6), 168–191.

Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J.R., Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations*, 34(4), 413–426. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.02.009>

Ge, L., Brown, D., Durst, D. (2019). Chinese international students' experiences in a Canadian university: Ethnographic inquiry with gender comparison. *Journal of International Students*, 9(2), 582–612. <https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.272>

Kieu, H. (2021). International Students in the UK and a Sketch of their Englishscapes. In: T. Mammadova, (ed.). *Cultural Diversity in Cross-Cultural Settings: A Global Approach*. (pp. 135–150). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ.

Lanati, M., Thiele, R. (2020). International Student Flows from Developing Countries: Do Donors Have an Impact? *Economics of Education Review*, 77(5). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101997>

Larbi, F.O., Fu, W. (2017). Practices and challenges of internationalization of higher education in China; international students' perspective: A case study of Beijing Normal University. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(3), 78–96. <http://dx.doi.org/10.1108/IJCED-12-2016-0025>

Taylor, G., Ali, N. (2017). Learning and living overseas: Exploring factors that influence meaningful learning and assimilation: How international students adjust to studying in the UK from a socio-cultural perspective. *Education Sciences*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/educsci7010035>

References

Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J.R., Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations*, 34(4), 413–426. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.02.009>

Cherevko, T.S., Puceva, M.D. (2023). Prerequisites and motives for Chinese citizens to receive journalism education in Russia (on the example of students of the Faculty of Journalism of Moscow State University). *Vesnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 10. Zhurnalistika = Bulletin of Moscow State University. Series 10. Journalism*, (6), 168–191. (In Russ.)

Egorova, S.N., Voronina, E.A., Koshpaeva, E.S., Vorob'eva, N.V. (2022). Study of the satisfaction of foreign students with the choice of profession and training in the specialty "pharmacy". *Voprosy obespechenija kachestva lekarstvennyh sredstv = Issues in Ensuring the Quality of Medicines*, 3(37), 47–54. (In Russ.)

Fofanova, K.V., Sychev, A.A. (2018). On the problem of attracting foreign students to Russian regions. *Gumanitarnye i politiko-pravovye issledovanija = Humanitarian and political-legal studies*, 3(3), 1–8. (In Russ.)

Ge, L., Brown, D., Durst, D. (2019). Chinese international students' experiences in a Canadian university: Ethnographic inquiry with gender comparison. *Journal of International Students*, 9(2), 582–612. <https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.272>

Kieu, H. (2021). International Students in the UK and a Sketch of their Englishscapes. In: T. Mammadova, (ed.). *Cultural Diversity in Cross-Cultural Settings: A Global Approach*. (pp. 135–150). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publ.

Lanati, M., Thiele, R. (2020). International Student Flows from Developing Countries: Do Donors Have an Impact? *Economics of Education Review*, 77(5). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101997>

Larbi, F.O., Fu, W. (2017). Practices and challenges of internationalization of higher education in China; international students' perspective: A case study of Beijing Normal University. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(3), 78–96. <http://dx.doi.org/10.1108/IJCED-12-2016-0025>

Logacheva, E.A., Shuteeva, T.V. (2018). On the issue of the specifics of teaching neurology to foreign students at Kursk State Medical University. *Kollekcija gumanitarnyh issledovanij = Collection of Humanitarian Research*, 1(10), 18–21. (In Russ.)

Poljanskaja, E.N., Jernazarova, D.D. (2019). Comparative analysis of career orientations of Russian and Chinese students. *Kazanskij pedagogičeskij žurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 5(136), 189–196. (In Russ.)

Rjazancev, V.V. (2008). Representations of foreign students of the Faculty of CMC of Lomonosov Moscow State University about the importance of the Russian language. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta Serija 18: Sociologija i politologija = Bulletin of the Moscow State University Series 18: Sociology and Political Science*, (4), 128–131. (In Russ.)

Taylor, G., Ali, N. (2017). Learning and living overseas: Exploring factors that influence meaningful learning and assimilation: How international students adjust to studying in the UK from a socio-cultural perspective. *Education Sciences*, 7(1). <https://doi.org/10.3390/educsci7010035>

Vorobeva, G.V., Baturina, L.A. (2018). Promising directions for social and linguistic adaptation of foreign students (from the experience of the Volgograd International Students Association). *Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh discipline = Bulletin of Tula State University. Series: Modern Educational Technologies in Teaching Natural Sciences*, 1(17), 18–21. (In Russ.)

Zimova, N.S. (2022). Features of adaptation of educational migrants in a pandemic: the experience of Lomonosov Moscow State University. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologija i upravlenie = Scientific Result. Sociology and Management*, 8(2), 112–130. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тарас Сергеевич Черевко, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и экономики СМИ, руководитель отдела академической мобильности факультета журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, cherevkot@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1304-3990>

Мария Дмитриевна Пуцева, старший преподаватель кафедры зарубежной журналистики и литературы, специалист отдела академической мобильности факультета журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, putseva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9570-1069>

ABOUT THE AUTHORS

Taras S. Cherevko, Cand. Sci. (Philology), Associate Professor at the Department of Theory and Economics of Mass Media, Head of the Student Mobility Office, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, cherevkot@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-1304-3990>

Maria D. Putseva, Senior Lecturer at the Department of Foreign Journalism and Literature, Coordinator of Student Mobility Office, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, putseva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9570-1069>

Поступила: 06.09.2024; получена после доработки: 02.10.2024; принята в печать: 11.10.2024.

Received: 06.09.2024; revised: 02.10.2024; accepted: 11.10.2024.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-21>
УДК/UDC 372.853; 378.162.14

Очерк педагогической деятельности профессора Н.А. Умова в Императорском Московском университете в 1893–1911 гг.

А.А. Якута 

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация
Институт стратегии развития образования, Москва, Российская Федерация

 aa.yakuta@physics.msu.ru

Резюме

Актуальность. Всестороннее исследование характера и результатов педагогической деятельности профессора физики Н.А. Умова в Императорском Московском университете (ИМУ) в 1893–1911 гг. необходимо для обеспечения возможности воссоздания целостной картины истории развития преподавания физики в Московском университете.

Цель. Охарактеризовать различные аспекты и выявить основные результаты педагогической деятельности Н.А. Умова в период его службы в ИМУ.

Методы. Для проведения исследования использовались общетеоретические методы (анализ и синтез, обобщение и систематизация) и исторические методы (изучения разноплановых историко-педагогических источников, историко-генетический и биографический).

Результаты. Выявлены три основных аспекта педагогической деятельности Н.А. Умова в ИМУ: 1. Преподавание курса опытной (общей) физики. 2. Руководство проектированием, обустройством и оснащением учебным оборудованием нового здания физического института ИМУ. 3. Участие в процессах модернизации и реформирования системы физического образования в отечественной средней школе, включая воспитание будущих педагогов-исследователей. Впервые проанализировано учебно-методическое обеспечение, применявшееся Н.А. Умовым для поддержки преподавания в ИМУ курса опытной физики, и отмечена актуальность проведения исследований влияния педагогических идей Н.А. Умова на начальный этап

процесса формирования отечественной научной школы методики преподавания физики в средней школе. В научный оборот введен ряд ранее не публиковавшихся фотодокументов.

Выводы. Н.А. Умов являлся продолжателем педагогических традиций, заложенных А.Г. Столетовым. Руководствуясь предложенной им программой, Н.А. Умов создал оригинальный богато иллюстрированный учебник опытной физики. В процессе чтения лекций он развивал в ИМУ наглядный метод обучения физике, для чего активно применял демонстрационные эксперименты, ряд которых он сам разработал и внедрил в педагогическую практику. Н.А. Умов сыграл ведущую роль в создании в ИМУ физического института и в его становлении в качестве крупнейшего центра отечественного физического образования того периода. Деятельность Н.А. Умова, направленная на совершенствование отечественного школьного физического образования, оказала значительное влияние на формирование в нашей стране методики преподавания физики в средней школе как самостоятельной отрасли педагогической науки.

Ключевые слова: Умов Николай Алексеевич, Императорский Московский университет, общая физика, физический институт, история образования

Для цитирования: Якута, А.А. (2024). Очерк педагогической деятельности профессора Н.А. Умова в Императорском Московском университете в 1893–1911 гг. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 54–79. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-21>

Essay on the Pedagogical Activity of Professor N.A. Umov at the Imperial Moscow University in 1893–1911

Aleksey A. Yakuta ✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
Institute of Education Development Strategy, Moscow, Russian Federation

✉ aa.yakuta@physics.msu.ru

Abstract

Background. A comprehensive study of the nature and results of the pedagogical activity of Professor of Physics N.A. Umov at the Imperial Moscow University (IMU) in 1893–1911 is necessary to ensure the possibility of recreating a holistic picture of the history of development of physics teaching at Moscow University.

Objective. The goal is to characterize various aspects and to identify the main results of N.A. Umov's pedagogical activity during his service at the IMU.

Methods. General theoretical methods (analysis and synthesis, generalization and systematization) and historical methods (studying diverse historical and pedagogical sources, historical-genetic and biographical) were used to conduct the research.

Results. Three main aspects of N.A. Umov's pedagogical activity at IMU have been identified. 1) Teaching an experimental (general) physics course. 2) Management of the design, arrangement and equipment of educational devices for the new building of the IMU Physics Institute. 3) Participation in the processes of modernization and reform of the physical education system in Russian secondary school, including the education of future teachers and researchers. For the first time, the educational and methodological materials used by N.A. Umov to support teaching experimental physics at the IMU was analyzed. The relevance of conducting research on the influence of N.A. Umov's pedagogical ideas on the initial stage of the formation of the national scientific school of physics teaching methods in secondary school was noted. A number of previously unpublished photographic documents have been introduced into scientific circulation.

Conclusions. N.A. Umov was a follower of the pedagogical traditions founded by A.G. Stoletov. Guided by the programme he proposed, N.A. Umov created an original richly illustrated textbook on experimental physics. In the process of lecturing, he developed a visual method of teaching physics at IMU, for which he actively used demonstration experiments, a number of which he himself developed and implemented into pedagogical practice. N.A. Umov played a leading role in the creation of the physical Institute at IMU and in its establishment as the largest center of Russian physical education of that period. The activity of N.A. Umov, aimed at improving school physical education, had a significant impact on the formation of methods of teaching physics in secondary schools in our country as an independent branch of pedagogical science.

Keywords: Umov Nikolay Alekseevich, Imperial Moscow University, general physics, physics institute, history of education

For citation: Yakuta, A.A. (2024). Essay on the Pedagogical Activity of Professor N.A. Umov at the Imperial Moscow University in 1893–1911. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 54–79. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-21>

Введение

Николай Алексеевич Умов (23.01.1846 — 02.01.1915) (см. о нем: (Волков, Куликова, 2003)) после окончания в 1863 г. 1-й Московской гимназии поступил на математическое отделение Императорского Московского университета (ИМУ). Курс опытной (общей) физики ему преподавал профессор Н.А. Любимов, а математическую (теоретическую) физику — профессор А.Г. Столетов (Умов, 1924, с. 89). На Рисунке 1 приведена очень редкая фотография¹, на которой в группе профессоров ИМУ в день празднования столетнего юбилея университета запечатлен молодой Н.А. Любимов (четвертый снизу, полусидящий слева на внешних ступеньках, в цилиндре).



Рисунок 1

Профессора Императорского Московского университета в день его столетнего юбилея (1855 г.)

Figure 1

Professors of the Imperial Moscow University on the day of its centenary (1855)

¹ Институт русской литературы (Пушкинский дом) Российской академии наук (рукописный отдел). Ф. 160. Оп. 4. Л. 271.

В 1867 г. Н.А. Умов завершил обучение в ИМУ и получил приглашение остаться в университете для подготовки к профессорскому званию. В 1871 г. он занял должность доцента в Императорском Новороссийском университете (в 1875 г. — экстраординарный профессор, в 1880 г. — ординарный профессор). С 4 августа 1893 г. Н.А. Умов был назначен заведующим кафедрой физики ИМУ вместо выслужившего тридцатилетний срок А.Г. Столетова². Эту должность Н.А. Умов занимал до 1900 г.

Различным сторонам жизни и деятельности Н.А. Умова посвящено большое число публикаций. Среди них можно выделить биографические очерки (Бачинский, 1915; Каган, 1915; Хвольсон, 1915; Лазарев, 1927; Предводителей, 1950; Тимирязев, 1954), а также исследования, освещающие отдельные аспекты его научной работы (Бачинский, 1923; Шпольский, 1947; Малыкин, 2009), педагогической и административной деятельности (Кононков, 1959b; Левшин, Трухин, 2005; Ергин, 2015; Дружинина и др., 2019), философские воззрения (Бачинский, 1916; Жульева, 2018; Каракo, 2022; Репях, Хрустова, 2022). Наиболее полно многогранная деятельность Н.А. Умова была исследована Д.Д. Гуло в подготовленной им диссертации (Гуло, 1953), а затем освещена в монографии (Гуло, 1971). Важнейшие научные труды Н.А. Умова опубликованы в сборнике (Умов, 1950). Изучению философских взглядов Н.А. Умова посвящена диссертация (Дружанов, 1951). Однако историко-педагогические исследования, специально посвященные всестороннему изучению педагогической деятельности Н.А. Умова в ИМУ, в настоящее время отсутствуют. Актуальность данной работы связана с необходимостью заполнения пробелов, все еще существующих в истории развития базового физического образования в ИМУ, которая составляет важную часть истории развития отечественного физического образования. Целью исследования является рассмотрение различных аспектов педагогической деятельности Н.А. Умова в ИМУ в 1893–1911 гг., выявление и характеристика основных результатов этой деятельности.

Н.А. Умов — преподаватель курса опытной физики

Сразу после вступления Н.А. Умова в должность заведующего кафедрой в его ведение был передан физический кабинет ИМУ. До

² Центральный государственный архив города Москвы. Ф. 418. Оп. 93. Д. 57. Л. 71.

смерти А.Г. Столетова, последовавшей в 1896 г., Н.А. Умов читал в ИМУ лекции: студентам медицинского факультета — по опытной физике и студентам физико-математического факультета — по математической физике.

С 1896/1897 учебного года Н.А. Умов преподавал курс опытной физики на обоих упомянутых факультетах. К началу 1900-х гг. он подготовил капитальный двухтомный учебник по этой дисциплине (Умов, 1901; 1902). Анализ данного учебника показывает, что Н.А. Умов читал лекции, в целом следуя программе, предложенной в 1884 г. А.Г. Столетовым (Столетов, 1884, после с. 288; 1885, после с. 74). Для студентов медицинского факультета ИМУ Н.А. Умов подготовил сокращенный вариант учебника (Умов, 1902а).

Прежде всего, следует отметить, что Н.А. Умов, который до начала работы в ИМУ никогда не читал курс опытной физики, смог за несколько лет создать тщательно продуманный и хорошо структурированный учебник по всему этому двухлетнему курсу. В то время курс опытной физики был рассчитан на два учебных года, лекции занимали четыре академических часа в неделю. В дальнейшем учебник Н.А. Умова послужил ученику П.Н. Лебедева профессору К.П. Яковлеву основой для подготовки упрощенного учебного пособия³, адаптированного к уровню физико-математической подготовки студентов первого курса, обучавшихся в 1-м МГУ в 1920-х гг.

Н.А. Умов разделял опытную физику на пять разделов: «Общая физика», «Учение о теплоте», «Акустика, или Учение о звуке», «Оптика, или Учение о свете», «Учение об электричестве и магнетизме». В учебник для студентов физико-математического факультета он включил материал, посвященный рассмотрению ряда вопросов, которые ранее излагали в курсе математической физики.

В раздел «Общая физика» была добавлена глава «Момент инерции». В раздел «Учение о теплоте» — три новые главы («Кинетическая теория газов», «Распространение тепла» и «Механическая теория тепла»). Раздел «Оптика, или Учение о свете» в основном соответствовал классическому учебнику А.Г. Столетова (Столетов, 1895); содержание было дополнено описанием различных методов измерения скорости света, а также подробным рассмотрением принципов спектроскопии. Излагая раздел «Учение об электричестве и магнетизме», Н.А. Умов уделял особое внимание вопросам технического применения электричества, а также экспериментальным основам электромагнитной

³ Архив МГУ имени М.В. Ломоносова. Ф. 201. Оп. 1. Д. 380.

теории света. Освещались и новейшие физические открытия, такие как доказательство Дж.Дж. Томсоном корпускулярной природы катодных лучей и открытие В.К. Рентгеном «Х-лучей».

Н.А. Умов сопровождал свои учебники по курсу опытной физики чрезвычайно богатым иллюстративным материалом. В виде отдельных приложений к учебникам были изданы комплекты чертежей, необходимых для объяснения различных физических явлений и для иллюстрации опытов, которые Н.А. Умов показывал во время лекций. Чертежи к курсу лекций для медицинского факультета включали в себя 282 изображения⁴, а для физико-математического факультета — 1052 изображения⁵.

Поскольку студентам во время слушания лекций было трудно зарисовать такое большое количество чертежей, Н.А. Умов предложил оригинальный для того времени методический ход. Все чертежи, расположенные в необходимом порядке, были литографированы в виде брошюры, причем между изображениями были оставлены свободные поля, достаточные для размещения текста при конспектировании лекций. Студенты могли приобрести такой комплект чертежей и использовать его для записи содержания лекций. Таким образом, Н.А. Умов разработал и успешно применял в ИМУ учебно-вспомогательные пособия, которые в настоящее время принято называть рабочими тетрадями по физике.

Н.А. Умов считал демонстрационный эксперимент важнейшим элементом лекций по опытной физике. «Опыты на лекциях Умов показывал с большой торжественностью, как волшебник, маг» (Предводителей, 1940, с. 85). За годы преподавания в ИМУ Н.А. Умов придумал и собственноручно изготовил несколько десятков демонстрационных приборов. Многие из них сохранились и до настоящего времени применяются для показа опытов на лекциях, читаемых на физическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. Среди этих экспериментов можно отметить такие уже ставшие классическими опыты, как демонстрация прочности пустотелой бумажной «балки», «улитка Умова» для демонстрации распространения звукового импульса в трубе, конический анализатор Умова для демонстрации отражения поляризованного света от диэлектрика, установка Умова

⁴ Чертежи к курсу физики проф. Н.А. Умова. Для медиков 1-го курса. Механика. Молекулярная физика. Акустика и оптика. (1903). Москва: Тип. О.Л. Сомовой.

⁵ Чертежи к курсу физики проф. Н.А. Умова. Том первый. (1902). Москва: Типо-лит. В. Рихтер; Чертежи к курсу физики проф. Н.А. Умова. Том второй. (1903). Москва: Типо-лит. В. Рихтер

для демонстрации явления вращения плоскости поляризации света раствором сахара (Грабовский и др., 1972, с. 94–95, 218–219, 592–593, 619–620).

Богатство иллюстративного и демонстрационного материала, которым Н.А. Умов сопровождал чтение лекций по опытной физике, является характерной чертой его педагогического стиля. Современники Н.А. Умова чрезвычайно высоко оценивали его не только как выдающегося ученого-физика мирового уровня, но и как превосходного преподавателя.

Российский педагог А.В. Цингер отмечал, что его учитель Н.А. Умов придавал «весьма важное и серьезное значение лекционному изложению физики», стремясь «придать лекциям по опытной физике <...> внутренний и внешний блеск». Когда Н.А. Умов читал лекции, большая физическая аудитория «была неизменно переполнена студентами». Он «всегда заново обдумывал и тщательно готовил каждую свою лекцию». Эти лекции прорабатывались «не только со стороны их содержания и изложения, но также и со стороны экспериментальных иллюстраций», лектор «вносил в преподавание новые идеи, как только они становились его достоянием» (Цингер, 1916, с. 73–74, 89).

В архиве сохранилась фотография (Рисунок 2⁶, впервые опубликована в 1971 г. (Гуло, 1971, с. 292)) — на ней запечатлен Н.А. Умов, который в начале 1897 г. читает лекцию по электричеству студентам второго курса физико-математического факультета в «Столетовской» физической аудитории в новом здании ИМУ на Моховой улице. На первой скамье левого сектора на втором месте от середины сидит А.И. Бачинский (1877–1941) — будущий профессор МГУ и первый биограф Н.А. Умова.

Таким образом, можно констатировать, что Н.А. Умов, преподавая курс опытной физики, активно развивал и широко использовал наглядный метод обучения. Это выражалось в наличии большого числа иллюстраций в созданных им учебниках и в использовании богатого набора физических лекционных демонстраций, многие из которых разрабатывались специально для повышения наглядности изложения той или иной темы.

⁶ Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук. Ф. 320. Оп. 3. Д. 48. Л. 1.



Рисунок 2

Профессор Н.А. Умов читает лекцию в физической аудитории, оборудованной профессором А.Г. Столетовым (1897 г.)

Figure 2

Professor N.A. Umov gives a lecture in a physical auditorium equipped by Professor A.G. Stoletov (1897)

Н.А. Умов — один из создателей физического института ИМУ

В начальный период педагогической деятельности в ИМУ Н.А. Умова серьезным препятствием к дальнейшему развитию физического образования в университете являлся недостаток учебных помещений. Физико-математический факультет ИМУ располагал большой физической аудиторией, перестроенной и оснащенной в 1884–1889 гг. при деятельном участии профессора А.Г. Столетова, что позволяло полноценно читать лекции по опытной физике. Но физический кабинет и физическая лаборатория с организованным при ней физическим практикумом, которые являлись базой для практического обучения студентов, страдали от тесноты. Единственным

выходом из положения могло быть возведение нового отдельного университетского корпуса, предназначенного для физического института. Н.А. Умов внес основополагающий вклад в создание этого института⁷ и в его превращение в крупнейший центр отечественного высшего физического образования (Умов, 1916, с. 577–594).

Впервые вопрос о необходимости и целесообразности постройки физического института поставил еще А.Г. Столетов. 3 марта 1883 г. он подал в Совет физико-математического факультета ИМУ соответствующее ходатайство (Кононков, 1959, с. 247). В декабре того же года А.Г. Столетов выступил по этому вопросу с докладом «Физические лаборатории у нас и за границей» (Столетов, 1941, с. 202–210).

Данное ходатайство не увенчалось успехом. Решение о начале проектирования физического института было окончательно принято лишь в 1896 г., вскоре после смерти А.Г. Столетова. Об этом свидетельствует запись в формулярном списке Н.А. Умова от 3 октября 1896 г., согласно которой он был назначен «временно заведующим физическим кабинетом и лабораторией Московского университета впредь до устройства нового физического института»⁸.

Была создана университетская комиссия по постройке института, которую возглавил известный юрист профессор Н.А. Зверев, являвшийся помощником ректора ИМУ по реконструкции университетских зданий. Членами комиссии были ректор ИМУ профессор математики П.А. Некрасов, главный архитектор ИМУ академик К.М. Быковский и Н.А. Умов.

Изначально рассматривался вариант возведения института на совершенно непригодном для этой цели земельном участке. Чтобы не допустить принятия такого решения, Н.А. Умов и профессор П.Н. Лебедев в октябре 1896 г. практически одновременно обратились с письмами к влиятельному лицу — князю Б.Б. Голицыну, являвшемуся специалистом в области физики. При этом Н.А. Умов официально запрашивал мнение князя по данному вопросу, а П.Н. Лебедев неофициально просил его сообщить комиссии «о непригодности болота для физического института» (Научная переписка, 1990, с. 139–141).

В результате Н.А. Умову и П.Н. Лебедеву удалось убедить строительную комиссию выбрать более подходящее место для постройки института. На физико-математическом факультете была образована

⁷ См.: Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук. Ф. 320. Оп. 1. Д. 207–210.

⁸ Центральный государственный архив города Москвы. Ф. 418. Оп. 93. Д. 57. Л. 72.

собственная комиссия по выработке плана будущего института — в нее входили Н.А. Умов, П.Н. Лебедев и А.П. Соколов (Корзухина, 2006, с. 73). Их направили в зарубежные командировки для ознакомления с устройством иностранных физических институтов. К концу 1897 г. был готов первоначальный план постройки и оснащения института, с которым ознакомили ряд авторитетных иностранных ученых-физиков. В 1899 г. начались первые строительные работы. В начале марта 1900 г. К.М. Быковский представил членам факультетской комиссии «большие планы института» (Научная переписка, 1990, с. 163). За архитектурный образец было решено принять здание физического института в Страсбурге.

В то же время активно шла работа по подбору физического оборудования для будущего института. Летом 1900 г. в командировку на Всемирную выставку в Париже, в рамках которой проходил IV Международный электротехнический конгресс, были отправлены лаборант А.В. Цингер и препаратор физического кабинета И.Ф. Усагин; последнему было поручено ознакомиться с лучшими образцами физических приборов и с возможностями их применения для научных и учебных целей. После возвращения И.Ф. Усагина его предложения были учтены факультетской комиссией при составлении сметы по оборудованию физическими приборами строящегося физического института (Кононков, 1959а, с. 93).

Осенью 1903 г. новое здание физического института было открыто для учебных занятий (Рисунок 3⁹; фотография впервые опубликована в 1916 г. (Умов, 1916, с. 593)). Это стало важнейшим событием в истории развития преподавания физики в ИМУ. Полностью институт был введен в эксплуатацию весной 1904 г. Он обошелся казне в значительную для того времени сумму — 670 тысяч рублей, из которых 235 тысяч было израсходовано на первоначальное оснащение техническим оборудованием и физическими приборами (Корзухина, 2006, с. 78).

Физический институт занимал четыре этажа (один из которых был подвальным), его общая полезная площадь составляла около 4500 квадратных метров (проектные поэтажные планы института см. в работе (Кононков, 1959b, с. 263–264)). В подвальном этаже нового физического института располагались помещения для динамо-машин, для газо- и электродвигателей, для аккумуляторных батарей, для сжи-

⁹ Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук. Ф. 320. Оп. 3. Д. 40. Л. 1.

жения газов, комнаты для калориметрических и термометрических исследований, химическая комната, мастерская, котельная и рабочие комнаты. На первом этаже были расположены научные лаборатории, ртутная, стеклодувная и оптическая комнаты, рабочие и гардеробные комнаты, а также другие вспомогательные помещения. На втором этаже находились физический кабинет и большое хранилище для приборов, специальное помещение, предназначенное для подготовки опытов перед лекциями (оно примыкало к физической аудитории), научные лаборатории и рабочие комнаты, библиотека. На третьем этаже располагались малая физическая аудитория, которая вмещала 60 человек, восемь аудиторий для проведения семинарских занятий, а также около десятка помещений разного размера для физического практикума.



Рисунок 3

Физический институт ИМУ, построенный и оборудованный при деятельном участии профессора Н.А. Умова

Figure 3

The IMU Physics Institute, built and equipped with the active participation of Professor N.A. Umov

В здание была встроена семиэтажная сквозная башня, необходимая для постановки опытов, требующих наличия большого вертикального пространства. Сверху эта башня была оборудована площадкой с куполом, предназначенной для организации астрономических исследований. В этом здании физический институт, а затем и физический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова находились ровно 50 лет, до момента введения в строй в 1953 г. нового комплекса университетских зданий на Ленинских горах.

Предназначенная для чтения лекций большая физическая аудитория физического института позволяла разместить 360 человек и простиралась в высоту на два этажа. Все работы по ее внутреннему оборудованию и по оснащению физического кабинета и хранилища для приборов были выполнены И.Ф. Усагиным и его помощниками из числа персонала физического института под руководством Н.А. Умова.

Работы по подготовке этой аудитории к старту учебного процесса начались летом 1903 г., а уже 3 октября в ней были прочитаны первые лекции¹⁰. В 1904 г. оснащение аудитории было продолжено — в ней завершили монтаж системы затемнения окон, оборудовали лекционный стол и экраны¹¹. В 1906 г. в аудитории установили мраморный электрораспределительный щит, всасывающие и нагнетательные насосы, а также обеспечили ее светильным газом и водой¹².

Большая физическая аудитория имела вид амфитеатра, нижние ряды которого находились на втором этаже института, а верхние — на третьем. По бокам аудитории были устроены два лестничных прохода, позволявшие студентам перемещаться между рядами амфитеатра. В нижней части аудитории располагались два больших стола, разделенных широким промежутком. За ним в стенной нише находились широкие створчатые двери, через которые на тележках в аудиторию ввозили приборы для показа лекционных демонстраций. Позади каждого стола на стенах были устроены большие вращающиеся матерчатые «бесконечные» доски. Над досками был сделан балкон, который применялся для показа ряда опытов. Ближе к углам аудитории располагались еще две более узкие двери. Центральную

¹⁰ См. с. 121 в: Речь и отчет, читанные в торжественном собрании Императорского Московского университета 12-го января 1904 года. (1904). Москва: Унив. тип.

¹¹ См. с. 116 в: Отчет Императорского Московского университета и речь к 12-му январю 1905 года. (1905). Москва: Унив. тип.

¹² См. с. 86 в: Отчет о состоянии и действиях Императорского Московского университета за 1906 год. (Ч. 1-я). (1907). Москва: Унив. тип.

нишу можно было закрывать опускающимся экраном, и такими же экранами могли закрываться обе доски. Еще один дополнительный экран был подвешен в углу аудитории.

Аудитория была украшена в соответствии с указаниями Н.А. Умова. Справа от слушателей на стене был укреплен белый гипсовый бюст И. Ньютона на красивом кронштейне. Посередине над центральным экраном размещался белый стенд в черной раме, на котором по-латыни были написаны три закона Ньютона. Также с правой стороны, между доской и бюстом И. Ньютона, на стене висело изображение цветного солнечного спектра с линиями Й. Фраунгофера. На левой стене располагался портрет А.Г. Столетова, обрамленный траурным лавровым венком, а ниже — крутильные весы Г. Кавендиша.



Рисунок 4

Большая физическая аудитория физического института ИМУ (вид со стороны амфитеатра)

Figure 4

Large physics auditorium of the IMU Physics Institute (view from the amphitheater)

На фотоснимке (Рисунок 4¹³), сделанном в первом десятилетии XX в. (впервые опубликованном в 1916 г. (Умов, 1916, с. 589)), запечатлен И.Ф. Усагин. Он стоит в большой физической аудитории физического института ИМУ возле столов, на которых расположены изобретенные Н.А. Умовым демонстрационные физические приборы. На снимке той же композиции (Рисунок 5¹⁴), сделанном с другого ракурса, можно более подробно рассмотреть многие детали интерьера этой аудитории.



Рисунок 5

Препаратор И.Ф. Усагин возле столов с физическими демонстрациями, изобретенными профессором Н.А. Умовым

Figure 5

The preparator I.F. Usagin with physical demonstrations, invented by Professor N.A. Umov

¹³ Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук. Ф. 320. Оп. 3. Д. 43. Л. 1.

¹⁴ Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук. Ф. 320. Оп. 3. Д. 44. Л. 1.

Рядом с большой физической аудиторией находилось помещение площадью около 300 кв. м для хранения коллекции приборов физического кабинета. Демонстрационные приборы были расположены в высоких стеклянных шкафах в соответствии с разделами курса опытной физики. Между шкафами стояли столы, на которых препаратор монтировал и проверял демонстрационные установки перед показом опытов на лекциях, чинил приборы и испытывал новые демонстрации. Оборудование вывозили в аудиторию на тележке, которая каталась по встроенным в пол рельсам. Представление о том, как выглядело хранилище приборов физического кабинета в физическом институте, можно получить, глядя на представленную на Рисунке 6 фотографию из фондов Музея физического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (примерная датировка: конец 1940-х — начало 1950-х гг.).



Рисунок 6

С.И. Усагин (сын И.Ф. Усагина) осматривает приборы в хранилище физического кабинета в физическом институте Московского государственного университета

Figure 6

S.I. Usagin (son of I.F. Usagin) inspects devices in the storage room of the physics lecture demonstration cabinet at the Physics Institute of Moscow State University

Следует отметить, что сохранившиеся фотографии внутренних интерьеров физического института ИМУ представляют значительный исторический интерес, поскольку данное здание во второй половине XX в. подверглось коренной реконструкции, и в настоящее время обустроенные Н.А. Умовым большая физическая аудитория и физический кабинет не существуют.

Н.А. Умов — инициатор и вдохновитель усовершенствования преподавания физики в средней школе

Важной стороной деятельности Н.А. Умова, направленной на развитие и модернизацию системы обучения физике в школе, была его работа в различных педагогических комиссиях и обществах. Как отмечал профессор МГУ математик В.Ф. Каган, «не было ученого общества и учреждения, которое не обременяло бы Умова ответственными обязанностями, и он не отказывал» (Каган, 1915, с. 89).

В 1898–1899 гг. Н.А. Умов являлся председателем комиссии, которой была поручена разработка мер по улучшению постановки преподавания физики в мужских гимназиях. Этой комиссией, в состав которой входило большинство московских преподавателей физики, был разработан ряд важных документов (Бражников, 2015, с. 171–172), имевших важное значение для системы отечественного среднего физического образования (Цингер, 1916, с. 77).

В 1898–1908 гг. при ИМУ действовало Педагогическое общество (Айзенберг, 1959), созданное на базе учебного отдела Общества распространения технических знаний. Членами Педагогического общества являлись учителя, инспекторы и руководители различных начальных и средних учебных заведений Москвы. Н.А. Умов до 1905 г. возглавлял отделение физико-химических наук данного общества, а в 1902–1903 гг. являлся председателем Совета общества. Среди важных результатов деятельности общества можно отметить проведение в 1899 г. съезда преподавателей физико-химических наук средних учебных заведений Московского учебного округа и открытие в 1902 г. Педагогического музея (действовал до 1917 г.), в фонд которого Н.А. Умов передал ряд ценных экспонатов.

Н.А. Умов являлся одним из инициаторов учреждения в 1912 г. Московского общества изучения и распространения физических наук (МОИРФН) и был избран его первым председателем. В задачи общества входила в том числе совместная разработка его членами педагогических вопросов в области физики. В МОИРФН состояли преподаватели физики, служившие в различных средних и высших

учебных заведениях, а также студенты, интересовавшиеся теоретическими и практическими вопросами преподавания этого предмета.

Н.А. Умов оказал большое влияние на формирование научно-педагогических взглядов своих учеников — Н.В. Кашина и И.И. Соколова, окончивших ИМУ в 1897 г. Будучи студентами физико-математического факультета, они являлись активными участниками МОИРФН, а впоследствии внесли огромный вклад в развитие физического образования в нашей стране, став классиками отечественной методики преподавания физики¹⁵.

Николай Владимирович Кашин (1872–1959) руководил лабораторной комиссией МОИРФН и одним из первых начал широко внедрять лабораторные работы в практику обучения физике в школе. Он создал первое отечественное учебное пособие (Кашин, 1916) для учителей по методике преподавания физики в средней школе, изданное в 1916 г. (Соколов, 1959).

Иван Иванович Соколов (1874–1967) является автором так называемых «стабильных» учебников физики, массово применявшихся в старших классах советской средней школы (в 1938–1953 гг. выдержали 14 изданий). В 1934 г. И.И. Соколов подготовил учебник (Соколов, 1934) для педагогических вузов, который стал важной вехой в истории отечественного педагогического образования и во многом способствовал формированию методики преподавания физики как самостоятельной отрасли педагогической науки. Результаты многолетней научно-педагогической деятельности были обобщены И.И. Соколовым в 1950 г. в его диссертации (Соколов, 1950), впоследствии ставшей классической.

Таким образом, педагогические идеи Н.А. Умова, несомненно, оказали существенное влияние на процесс зарождения отечественной методики преподавания физики в средней школе. Отметим, что данный вопрос представляет значительный самостоятельный интерес и нуждается в отдельном подробном исследовании.

В 1911 г. Н.А. Умов в числе многих других профессоров покинул ИМУ и прекратил свою педагогическую деятельность в нем в связи с событиями, вошедшими в историю университета как «разгром» (Вернадский, 1912). В последние годы своей жизни Н.А. Умов вел работу в Императорском Московском обществе испытателей природы (Садчиков, 2013). Вскоре в Москве на Миусской площади на средства меценатов

¹⁵ Основоположителем теоретических основ методики преподавания физики в нашей стране является Ф.Н. Шведов (см.: (Шведов, 1894)).

было начато строительство частного Московского научного института, в котором по рекомендации Н.А. Умова планировали создать крупную исследовательскую физическую лабораторию. Ее руководителем должен был стать П.Н. Лебедев. Этот институт был открыт 1 января 1917 г., но работать в нем Н.А. Умову не довелось — 2 января 1915 г. он скончался.

Выводы

Обобщая результаты проведенного исследования различных аспектов педагогической деятельности профессора Н.А. Умова в ИМУ в 1893–1911 гг., можно сделать следующие выводы.

Н.А. Умов при преподавании в ИМУ курса опытной физики придерживался идей и методов преподавания, а также программы курса, предложенных его учителем профессором А.Г. Столетовым, и продолжал заложенные им педагогические традиции. Важной педагогической заслугой Н.А. Умова следует считать создание им оригинального учебника для студентов, охватывавшего весь курс опытной физики и снабженного богатым набором иллюстраций. Н.А. Умов внедрил в практику преподавания опытной физики оригинальные учебно-вспомогательные пособия — прототип современных рабочих тетрадей. Он также разработал несколько десятков новых лекционных демонстраций и активно применял при чтении своих лекций физический эксперимент, в результате чего в ИМУ существенное развитие получил наглядный метод обучения студентов опытной физике.

Н.А. Умов сыграл выдающуюся роль в проектировании, в подготовке строительства и в обустройстве здания нового физического института ИМУ. Под его руководством были оборудованы по последнему слову техники того времени и оснащены учебными приборами новая лекционная физическая аудитория и физический кабинет.

Н.А. Умов активно занимался разнообразной деятельностью, направленной на совершенствование системы преподавания физики в средней школе, принимая участие в работе ряда профильных комиссий и научно-педагогических обществ. Его ученики Н.В. Кашин и И.И. Соколов впоследствии стали крупными советскими учеными-методистами. Таким образом, истоки формирования отечественной научной школы методики преподавания физики в средней школе предлагается искать в подходах к преподаванию опытной физики, предложенных Н.А. Умовым, являвшимся в педагогическом плане научным и творческим наследником А.Г. Столетова.

Исследование выполнено в рамках подготовки к 270-летию Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Список литературы

Айзенберг, А.Я.-И. (1959). Педагогическое общество при Московском университете, 1898–1908 гг.: дисс. канд. пед. наук. Москва.

Бачинский, А.И. (1915). Николай Алексеевич Умов: биографический очерк и перечень печатных трудов с указанием времени и места их появления. Москва: О-во содействия успехам опыт. наук и их практ. применений им. Х.С. Леденцова.

Бачинский, А.И. (1916). Характеристика Н.А. Умова как ученого, как мыслителя и как человека. Москва: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерёв и К.

Бачинский, А.И. (1923). К истории русской науки. Взгляды Н.А. Умова на потенциальную энергию, на силы, действующие на расстоянии, и на массу. *Успехи физических наук*, 3(2–3), 256–261. <https://doi.org/10.3367/UFNr.0003.192302f.0256>

Бражников, М.А. (2015). Становление методики обучения физике в России как педагогической науки и практики: конец XIX — начало XX века: дисс. канд. пед. наук. Москва.

Вернадский, В.И. (1912). 1911 год в истории русской умственной культуры. Санкт-Петербург: Тип. Санкт-Петербургского т-ва печ. и издат. дела «Труд».

Волков, В.А., Куликова, М.В. (2003). Московские профессора XVIII — начала XX веков. Естественные и технические науки. Москва: Изд-во «Янус-К»; Московские учебники и картолитография.

Грабовский, М.А., Млодзеевский, А.Б., Телеснин, Р.В., Шаскольская, М.П., Яковлев, И.А. (1972). Лекционные демонстрации по физике. Москва: Изд-во «Наука».

Гуло, Д.Д. (1953). Н.А. Умов и его научная деятельность: дисс. канд. физ.-мат. наук. Москва.

Гуло, Д.Д. (1971). Николай Алексеевич Умов. 1846–1914. Москва: Изд-во «Наука».

Дружинина, А.И., Тифлова, Л.А., Монаенкова, А.С., Горюнков, А.А. (2019). Основные этапы развития термической лаборатории имени профессора В.Ф. Лугина. *Журнал физической химии*, 93(11), 1620–1627. <https://doi.org/10.1134/S0044453719110098>

Друянов, Л.А. (1951). Философские взгляды Н.А. Умова: дисс. канд. филос. наук. Москва.

Ергин, Ю.В. (2015). Ф.Н. Шведов (1840–1905) — основоположник теоретических основ методики преподавания физики. *Педагогический журнал Башкортостана*, 6(61), 140–152.

Жульева, Н.В. (2018). О роли Н.А. Умова в становлении концептуального базиса биофизики. *Философия науки и техники*, 23(2), 36–48. <https://doi.org/10.21146/2413-9084-2018-23-2-36-48>

Каган, В.Ф. (1915). Памяти Николая Алексеевича Умова. Речь, произнесенная в заседании Новороссийского Общества Естествоиспытателей 20 февраля. *Вестник опытной физики и элементарной математики*, 628–629(4–5), 75–99.

Карако, П.С. (2022). Н.А. Умов как ученый-физик и представитель русского космизма. *Проблемы онто-гносеологического обоснования математических и естественных наук*, (13), 22–34.

Кашин, Н.В. (1916). *Методика физики: Пособие для преподавания физики в средней школе*. Москва: Тип. В.М. Саблина.

Кононков, А.Ф. (1959). Физический кабинет в период деятельности А.Г. Столетова и И.Ф. Усагина. В кн.: Иван Филиппович Усагин. 1855–1919. Сб. статей. (С. 241–257). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Кононков, А.Ф. (1959а). Жизнь и деятельность И.Ф. Усагина. В кн.: Иван Филиппович Усагин. 1855–1919. Сб. статей. (С. 59–107). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Кононков, А.Ф. (1959б). Физический кабинет в период деятельности Н.А. Умова и И.Ф. Усагина. В кн.: Иван Филиппович Усагин. 1855–1919. Сб. статей. (С. 257–278). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Корзухина, А.М. (2006). От просвещения к науке: Физика в Московском и С.-Петербургском университетах во второй половине XIX в — начале XX в. Дубна: Изд-во «Феникс+».

Лазарев, П.П. (1927). А.Г. Столетов, Н.А. Умов, П.Н. Лебедев, Б.Б. Голицын. Ленинград: Науч. химико-техн. изд-во; Научно-техн. упр. В.С.Н.Х.

Левшин, Л.В., Трухин, В.И. (2005). Очерк развития физики в Московском университете (часть 1). *Вестник Оренбургского государственного университета*, 1(39), 24–34.

Малькин, Г.Б. (2009). Классические оптические эксперименты и специальная теория относительности (обзор). *Оптика и спектроскопия*, 107(4), 624–641.

Научная переписка П.Н. Лебедева. (1990). Серия Научное наследство. Т. 15. Москва: Изд-во «Наука».

Предводителей, А.С. (1940). Николай Алексеевич Умов. *Ученые записки Московского государственного университета, Физика, Юбилейная серия*, (52), 81–105.

Предводителей, А.С. (1950). Замечательные ученые Московского университета. Выпуск 9. Николай Алексеевич Умов (1846–1915). Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та.

Репях, Н.А., Хрустова, А.Н. (2022). Мировоззренческая парадигма Н.А. Умова в русском космизме. *Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского*, (682), 302–307.

Садчиков, А.П. (2013). МОИП как социальное явление в жизни России. *Успехи наук о жизни*, 6, 87–100.

Соколов, И.И. (1934). *Методика физики: Учебник для высших педагогических учебных заведений*. Москва: Гос. уч.-пед. издат.

Соколов, И.И. (1950). *Методика преподавания физики в средней школе: в 3-х т.: дисс. докт. пед. наук*. Москва.

Соколов, И.И. (1959). Николай Владимирович Кашин. *Успехи физических наук*, 68(4), 735–736. <https://doi.org/10.3367/UFNr.0068.195908i.0735>

Столетов, А.Г. (1884). *Физика: Лекции*. Т. 1. За 1883–84 год. Москва: [б.и.].

Столетов, А.Г. (1885). *Физика: Лекции*. Т. 2. За 1884 и 1885 год. Москва: [б.и.].

Столетов, А.Г. (1895). Введение в акустику и оптику. А.Г. Столетова, профессора Московского Университета. Москва: Изд-во Императ. Моск. ун-та.

Столетов, А.Г. (1941). Собрание сочинений: в 3 тт. Т. 2. Физические лаборатории у нас и за границей. Москва, Ленинград: Гостехиздат.

Тимирязев, А.К. (1954). Мои воспоминания о Николае Алексеевиче Умове. *Вестник Московского университета; сер. физ.-мат. и естеств. наук*, 9(6), 149–152.

Умов Н.А. (1924). Автобиографический очерк. В кн.: Сборник статей по вопросам физико-математических наук и их преподавания. Т. 1. (С. 84–105). Москва: Госиздат.

Умов, Н.А. (1901). Курс физики. Лекции проф. Н.А. Умова. Том первый. Механика. Молекулярная физика. Теплота. Издание предназначено исключительно для слушателей автора. Москва: Тип. О.Л. Сомовой.

Умов, Н.А. (1902). Курс физики. Лекции проф. Н.А. Умова. Том второй. Звук. Свет. Электричество. Магнетизм. Издание предназначено исключительно для слушателей автора. Москва: Тип. О.Л. Сомовой.

Умов, Н.А. (1902a). Курс физики. Лекции проф. Н.А. Умова. Для медиков 1-го курса. Механика. Молекулярная физика. Акустика и оптика. Издание предназначено исключительно для слушателей автора. Москва: Тип. О.Л. Сомовой.

Умов, Н.А. (1916). Собрание сочинений профессора Николая Алексеевича Умова, издаваемое Московским обществом испытателей природы и Обществом содействия успехам опытных наук и их практических применений имени Х.С. Леденцова. Т. 3. Москва: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К.

Умов, Н.А. (1950). Избранные сочинения. Москва, Ленинград: Гос. изд. техн.-теорет. лит.

Хвольсон, О.Д. (1915). Н.А. Умов. *Журнал Русского физико-химического общества, Физический отдел*, 47(2), 37–49.

Цингер, А.В. (1916). Н.А. Умов, как учитель. Речь А.В. Цингера от Московского общества изучения и распространения физических наук. (С. 71–80). Москва: Тип. т-ва И.Н. Кушнерев и К.

Шведов, Ф.Н. (1894). Методика физики. Вып. 1. Одесса: Э.К. Шпачинский.

Шпольский, Э.В. (1947). Николай Алексеевич Умов (1846–1915). *Успехи физических наук*, 31(1), 129–146. <https://doi.org/10.3367/UFN.0031.194701f.0129>

References

Aizenberg, A.Ya.-I. (1959). Pedagogical Society at Moscow University, 1898–1908. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow. (In Russ.)

Bachinskii, A.I. (1915). Nikolai Alekseevich Umov: a biographical sketch and a list of printed works indicating the time and place of their appearance. Moscow: Society for the Promotion of the Success of Experimental Sciences and their Practical Applications named after H.S. Ledentsov. (In Russ.)

Bachinskii, A.I. (1916). Characteristics of N.A. Umov as a scientist, as a thinker and as a person. Moscow: Typo-lithography of the partnership I.N. Kushnerev and Co. (In Russ.)

Bachinskii, A.I. (1923). On the history of Russian science. N.A. Umov's views on potential energy, on forces acting at a distance, and on mass. *Uspekhi fizicheskikh nauk = Advances in Physical Sciences*, 3(2–3), 256–261. (In Russ.). <https://doi.org/10.3367/UFNr.0003.192302f.0256>

Brazhnikov, M.A. (2015). The formation of methods of teaching physics in Russia as a pedagogical science and practice: the end of the XIX — beginning of the XX century. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow. (In Russ.)

Druyanov, L.A. (1951). Philosophical views of N.A. Umov. Diss. Cand. Sci. (Philos.). Moscow. (In Russ.)

Druzhinina, A.I., Tiflova, L.A., Monaenkova, A.S., Goryunkov, A.A. (2019). History of the V.F. Luginin Thermal Laboratory. *Zhurnal fizicheskoi khimii = Journal of Physical Chemistry*, 93(11), 1620–1627. (In Russ.). <https://doi.org/10.1134/S0044453719110098>

Ergin, Yu.V. (2015). F.N. Shvedov (1840–1905) — the founder of the theoretical foundations of the methodology of teaching physics. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 6(61), 140–152. (In Russ.)

Grabovskii, M.A., Mlodzeevskii, A.B., Telesnin, R.V., Shaskol'skaya, M.P., Yakovlev, I.A. (1972). Lecture demonstrations in physics. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Gulo, D.D. (1953). N.A. Umov and his scientific activity. Diss. Cand. Sci. (Phys. and Math.). Moscow. (In Russ.)

Gulo, D.D. (1971). Nikolai Alekseevich Umov. 1846–1914. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Kagan, V.F. (1915). In memory of Nikolai Alekseevich Umov. Speech delivered at the meeting of the Novorossiysk Society of Naturalists on February 20. *Vestnik opytnoi fiziki i elementarnoi matematiki = Bulletin of Experimental Physics and Elementary Mathematics*, 628–629(4–5), 75–99. (In Russ.)

Karako, P.S. (2022). N.A. Umov as a physicist and representative of Russian cosmism. *Problemy onto-gnoseologicheskogo obosnovaniya matematicheskikh i estestvennykh nauk = Problems of Onto-Gnoseological Substantiation of Mathematical and Natural Sciences*, (13), 22–34. (In Russ.)

Kashin, N.V. (1916). Methods of physics: A manual for teaching physics in high school. Moscow: Printing house of V.M. Sablin. (In Russ.)

Khvol'son, O.D. (1915). N.A. Umov. *Zhurnal Russkogo fiziko-khimicheskogo obshchestva, Fizicheskii otdel = Journal of the Russian Physical-Chemical Society, Physics Department*, 47(2), 37–49. (In Russ.)

Kononkov, A.F. (1959). The physical office during the activity of A.G. Stoletov and I.F. Usagin. In the Collection of Ivan Filippovich Usagin. 1855–1919. (pp. 241–257). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Kononkov, A.F. (1959a). The life and work of I.F. Usagin. In the Collection of Ivan Filippovich Usagin. 1855–1919. (pp. 59–107). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Kononkov, A.F. (1959b). The physical office during the period of activity of N.A. Umov and I.F. Usagin. In the Collection of Ivan Filippovich Usagin. 1855–1919. (pp. 257–278). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Korzukhina, A.M. (2006). From Enlightenment to science: Physics at Moscow and St. Petersburg Universities in the second half of the XIX — early XX century. Dubna: Phoenix+ Publ. (In Russ.)

Lazarev, P.P. (1927). A.G. Stoletov, N.A. Umov, P.N. Lebedev, B.B. Golitsyn. Leningrad: Scientific Chemical and Technical Publi. House; Scientific and Technical Management of V.S.N.H. (In Russ.)

Levshin, L.V., Trukhin, V.I. (2005). An essay on the development of physics at Moscow University (part 1). *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University*, 1(39), 24–34. (In Russ.)

Malykin, G.B. (2009). Classical optical experiments and the special theory of relativity (review). *Optics and Spectroscopy = Optics and Spectroscopy*, 107(4), 624–641. (In Russ.)

Predvoditelev, A.S. (1940). Nikolai Alekseevich Umov. *Uchenye zapiski Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, Fizika, Yubileinaya seriya = Scientific Notes of Moscow State University, Physics, Anniversary Series*, (52), 81–105. (In Russ.)

Predvoditelev, A.S. (1950). Wonderful scientists of Moscow University. Issue 9. Nikolai Alekseevich Umov (1846–1915). Moscow: Publishing House of the Moscow State University. (In Russ.)

Repyakh, N.A., Khrustova, A.N. (2022). The ideological paradigm of N.A. Umov in Russian cosmism. *Trudy Voenno-kosmicheskoi akademii imeni A.F. Mozhaiskogo = Proceedings of the A.F. Mozhaiskiy Military Space Academy*, (682), 302–307. (In Russ.)

Sadchikov, A.P. (2013) MOIP as a social phenomenon in the life of Russia. *Uspekhi nauk o zhizni = Advances in Life Sciences*, 6, 87–100. (In Russ.)

Scientific correspondence of P.N. Lebedev (1990). Scientific heritage Series. Vol. 15. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)

Shpol'skii, E.V. (1947). Nikolai Alekseevich Umov (1846–1915). *Uspekhi fizicheskikh nauk = Advances in Physical Sciences*, 31(1), 129–146. (In Russ.). <https://doi.org/10.3367/UFNr.0031.194701f.0129>

Shvedov, F.N. (1894). The methodology of physics. Issue 1. Odessa: E.K. Shpachinskii. (In Russ.)

Sokolov, I.I. (1934). The methodology of physics: A textbook for higher pedagogical educational institutions. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House. (In Russ.)

Sokolov, I.I. (1950). Methodology of teaching physics in secondary school: in 3 volumes. Diss. Doct. Sci. (Pedag.). Moscow. (In Russ.)

Sokolov, I.I. (1959). Nikolay Vladimirovich Kashin. *Uspekhi fizicheskikh nauk = Advances in Physical Sciences*, 68(4), 735–736. (In Russ.). <https://doi.org/10.3367/UFNr.0068.195908i.0735>

Stoletov, A.G. (1884). Physics: Lectures. Vol. 1. For 1883–84: a textbook. Moscow: [without publ. house]. (In Russ.)

Stoletov, A.G. (1885). *Physics: Lectures*. Vol. 2. For 1884 and 1885: a textbook. Moscow: [without publ. house]. (In Russ.)

Stoletov, A.G. (1895). *Introduction to Acoustics and Optics* by A.G. Stoletov, Professor at Moscow University: a textbook. Moscow: Imperial Moscow University Publ. (In Russ.)

Stoletov, A.G. (1941). *Collected works: in 3 vol.* Vol. 2. *Physical laboratories here and abroad*. Moscow, Leningrad: Gostekhizdat Publ. (In Russ.)

Timiryazev, A.K. (1954). *My memories of Nikolai Alekseevich Umov*. *Vestnik Moskovskogo universiteta; seriya fiziko-matematicheskikh i estestvennykh nauk = Bulletin of Moscow University; series of physical, mathematical and natural sciences*, 9(6), 149–152. (In Russ.)

Tsinger, A.V. (1916). *N.A. Umov, as a teacher*. Speech by A.V. Zinger from the Moscow Society for the Study and Dissemination of Physical Sciences. (pp. 71–80). Moscow: Printing house of the partnership I.N. Kushnerev and Co. (In Russ.)

Umov, N.A. (1924). *An autobiographical essay*. In the Collection of articles on the issues of physical and mathematical sciences and their teaching. Vol. 1. (pp. 84–105). Moscow: Gosizdat Publ. (In Russ.)

Umov, N.A. (1901). *Physics course. Lectures by Prof. N.A. Umov. Volume one. Mechanics. Molecular physics. Warmth*. The publication is intended exclusively for the listeners of the author: a textbook. Moscow: O.L. Somova Printing House. (In Russ.)

Umov, N.A. (1902). *Physics course. Lectures by Prof. N.A. Umov. Volume two. Sound. Light. Electricity. Magnetism*. The publication is intended exclusively for the listeners of the author: a textbook. Moscow: O.L. Somova Printing House. (In Russ.)

Umov, N.A. (1902a). *Physics course. Lectures by Prof. N.A. Umov. For 1st year doctors. Mechanics. Molecular physics. Acoustics and optics*. The publication is intended exclusively for the listeners of the author: a textbook. Moscow: O.L. Somova Printing House. (In Russ.)

Umov, N.A. (1916). *The collected works of Professor Nikolai Alekseevich Umov, published by the Moscow Society of Nature Testers and the Society for the Promotion of the Success of Experimental Sciences and their Practical Applications named after H.S. Ledentsov*. Vol. 3. Moscow: Typo-lithography of the partnership I.N. Kushnerev and Co. (In Russ.)

Umov, N.A. (1950). *Selected works*. Moscow, Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature. (In Russ.)

Vernadskii, V.I. (1912). *The year 1911 in the history of Russian intellectual culture*. St. Petersburg: Printing house of the St. Petersburg Association of Printing and Publishing “Trud”. (In Russ.)

Volkov, V.A., Kulikova, M.V. (2003). *Moscow professors of the XVIII — early XX centuries. Natural and technical sciences*. Moscow: Janus-K Publ.; Moscow textbooks and cartolithography Publ. (In Russ.)

Zhul'eva, N.V. (2018). *About the role of N. Umov in the formation of conceptual basis of biophysics*. *Filosofiya nauki i tekhniki = Philosophy of Science and Technology*, 23(2), 36–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.21146/2413-9084-2018-23-2-36-48>

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алексей Александрович Якута, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей физики физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация; старший научный сотрудник лаборатории естественно-научного образования Института стратегии развития образования, Москва, Российская Федерация, aa.yakuta@physics.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7830-5224>

ABOUT THE AUTHOR

Aleksey A. Yakuta, Cand. Sci. (Phys.), Assistant Professor at the Department of General Physics, the Faculty of Physics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation; Senior Researcher at the Laboratory of Science Education, the Institute of Education Development Strategy, Moscow, Russian Federation; aa.yakuta@physics.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7830-5224>

Поступила: 29.07.2024; получена после доработки: 12.08.2024; принята в печать: 30.09.2024.

Received: 29.07.2024; revised: 12.08.2024; accepted: 30.09.2024.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-22>
УДК/UDC 372.881.111.22

Съемка сериала как перформативный метод обучения немецкому языку

М.В. Петрова ✉

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Российская Федерация

✉ maria.wladimirowna@gmail.com

Резюме

Актуальность. Актуальность исследования обусловлена активным развитием в отечественной и зарубежной педагогической науке перформативной дидактики иностранного языка, предлагающей комплексный подход к обучению, интегрирующий коммуникативные, эстетические и творческие аспекты игровой учебной деятельности и реализации творческого потенциала обучающихся.

Цель. Охарактеризовать сериал как большую перформативную форму с точки зрения перформативной дидактики иностранного языка и исследовать потенциал съемки сериала как перформативного метода обучения иностранному языку, анализируя его возможности в преодолении языкового барьера и развитии коммуникативной и межкультурной компетенций студентов.

Выборка. Исследование основано на анализе студенческого проекта — шестисерийного сериала на немецком языке «Leben mit Akzent» («Жизнь с акцентом»). Сериал был создан студентами факультета журналистики МГУ имени Ломоносова в 2016–2018 гг. в рамках внеучебного проекта по немецкому языку. Проект реализовывался под руководством преподавателя и с привлечением профильных технических специалистов и носителей языка.

Методы. Исследование использует комплексный подход, сочетающий элементы исторического, описательного и дидактического видов анализа. Методология исследования основана на ключевых принципах перформативной дидактики: активное вовлечение обучающихся, перформативность как

фокус на физическом действии с эстетическим компонентом, контекстуальность, диалогичность, непредсказуемость и рефлексия.

Результаты. Результаты исследования показывают, что перформативный подход в обучении иностранным языкам, сформировавшийся как в русскоязычной, так и в зарубежной педагогике, тесно связан с коммуникативным подходом. Он интегрирует в учебный процесс эстетическое начало и телесность. Выявлено, что перформативный и проектно-ориентированный подходы имеют много общего, так как оба они основаны на активном вовлечении учащихся в учебный процесс. В этом процессе ключевую роль играет непровольное запоминание. В исследовании подробно рассмотрена структура работы над студенческим сериалом «Leben mit Akzent», выделены этапы процесса и обоснован вклад каждого этапа в изучение немецкого языка.

Выводы. Сериал представляет собой большую перформативную форму, реализация которой возможна лишь в рамках внеучебной проектной деятельности. Создание сериала на немецком языке — это многоступенчатый процесс, который не только задействует, но и способствует развитию различных языковых навыков у обучающихся. Для успешной реализации проекта студентам необходим высокий уровень языковой компетенции, а также важно привлекать команду опытных технических специалистов.

Ключевые слова: перформативный подход, перформативные методики, проектная работа, немецкий как иностранный, преподавание иностранных языков, сериал

Для цитирования: Петрова, М.В. (2024). Съемка сериала как перформативный метод обучения немецкому языку. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 80–99. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-22>

Filming a Series as a Performative Method of Learning German

Maria V. Petrova✉

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ maria.wladimirowna@gmail.com

Abstract

Background. The relevance of the study is determined by the development of performative foreign language didactics in both Russian and foreign pedagogical science. Performative didactics offers a comprehensive approach to teaching, integrating communicative, aesthetic, and creative aspects.

Objectives. The goal of the study is to characterize a series as a large performative form from the perspective of performative foreign language didactics and to investigate the potential of filming a series as a performative method of foreign language learning, analyzing its potential in overcoming the language barrier and developing communicative and intercultural competences in students.

Study Participants. The study is based on the analysis of a student project — a six-part series in German, “Leben mit Akzent”. The series was created by students of the Faculty of Journalism at Lomonosov Moscow State University in 2016–2018 as a part of an extracurricular German language project. The project was implemented under the guidance of a teacher and with the involvement of relevant technical specialists and native speakers.

Methods. The study uses a comprehensive approach, combining elements of historical, descriptive, and didactic types of analysis. The research methodology is based on the key principles of performative didactics: active learner involvement, performativity as a focus on physical action with an aesthetic component, contextuality, dialogicity, unpredictability, and reflection.

Results. The research results show that the performative approach in foreign language teaching, which has emerged in both Russian-speaking and foreign pedagogy, is closely linked to the communicative approach. It integrates aesthetic elements and into the educational process. The study demonstrates that performative and project-oriented approaches share many similarities, as both are based on active learner engagement in the educational process. Unintentional memorization plays a key role in this process. The study comprehensively examined the structure of work on the student series “Leben mit Akzent”, highlighting the stages of the process and emphasizing the importance of each stage for learning German.

Conclusions. A series represents a large performative form, the realization of which is only possible within the framework of extracurricular project activities. Creating a series in German is a multi-step process that not only involves students but also contributes to the development of various language skills in learners. Successful implementation of the project requires a high level of language proficiency from students as well as the involvement of a team of experienced technical specialists.

Keywords: performative approach, performative methods, project work, German as a foreign language, foreign language teaching, series

For citation: Petrova, M.V. (2024). Filming a Series as a Performative Method of Learning German. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 80–99. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-22>

Введение

Перформативный (от англ. performance — действие, поступок, исполнение) поворот в гуманитарных науках находит отражение в педагогике иностранных языков, где все активнее внедряется перформативная дидактика. Интерес к понятию перформативности распространяется на все области знания, включая традиционно нетеатральные дисциплины. Внедрение театральных и драматургических методов в преподавание иностранных языков демонстрирует стремление к более комплексному подходу, интегрирующему коммуникативные, эстетические и творческие аспекты обучения.

В то время как традиционные методы преподавания, зачастую фокусирующиеся на грамматике и лексике, могут быть ценными для закладки фундамента языковых знаний, перформативная дидактика дополняет их интерактивным и творческим элементом, который стимулирует активное участие студентов в процессе обучения и развитие коммуникативных навыков. Немецкие исследователи Дагмар Абендротх-Тиммер и Давид Герлах (Abendroth-Timmer, Gerlach, 2021) выделяют «эстетическое и перформативное действие» как ключевой элемент перформативного подхода, способствующего освоению языка творческими методами.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть сериал как перформативную форму в контексте дидактики иностранного языка. Исследование рассматривает потенциал съемки сериала как перформативного метода обучения иностранному языку, анализируя его возможности в преодолении языкового барьера и развитии коммуникативной компетенции студентов.

В теоретической части работы обобщаются ключевые концепции перформативной дидактики и этапы становления данного направления как самостоятельного в рамках коммуникативного подхода. Кроме того, рассматриваются особенности сериала как большой перформативной формы в преподавании иностранного языка. Практическая часть исследования фокусируется на конкретном примере реализованного студенческого проекта. Шестисерийный сериал на немецком языке «Leben mit Akzent» («Жизнь с акцентом»)¹ был создан на факультете журналистики МГУ имени Ломоносова в 2016–2018 гг. под руководством Марии Владимировны Петровой. Реализация проекта заняла более года, и все этапы — от написания сценария до

¹ Сериал «Leben mit Akzent» (нем. «Жизнь с акцентом») URL: <https://rutube.ru/plst/581594/> (дата обращения: 02.10.2024).

монтажа — осуществлялись студентами под руководством опытных кураторов. Студенты, работавшие над проектом, не только получили возможность развивать языковые навыки в практическом контексте, но и приобрели ценный опыт командной работы, творческого решения задач и реализации собственных идей.

Материалы и методы

Данное исследование представляет собой качественный анализ перформативной методики больших форм в обучении немецкому языку как иностранному на примере формата сериала.

Исследование основано на комплексном анализе, сочетающем исторический, описательный и дидактический методы. Оно рассматривает эволюцию перформативного подхода в методике преподавания немецкого языка, анализирует особенности съемок сериала на иностранном языке и исследует, как этот формат активизирует различные компетенции учащихся. Теоретическая основа исследования опирается на анализ актуальных научных источников и трудов специалистов в области методики преподавания иностранных языков и перформативной дидактики. Эмпирическая база исследования сосредоточена на конкретном примере реализованного студенческого проекта. Шестисерийный сериал на немецком языке «Leben mit Akzent» служит иллюстрацией реализации перформативной методики на практике и демонстрирует ее возможности в процессе обучения.

Результаты исследования

Формирование перформативного подхода в русскоязычной и зарубежной педагогической науке

В отечественной и русскоязычной педагогике театрально-перформативные методики зародились и получили дальнейшее развитие в рамках коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, который акцентирует внимание на практическом применении языка в творческой устной языковой практике, например, в имитирующих реальность и спонтанно разыгрываемых на занятии ролевых диалогах и играх, дебатах, презентациях. Основы перформативного подхода были заложены такими авторитетными исследователями, как Е.И. Пассов (Пассов, 1991), И.А. Зимняя (Зимняя, 1989), А.Н. Леонтьев (Леонтьев, 1970) и Л.Л. Балакина (Балакина, 2012). Ключевым отличием перформативных методик от концепции «практико-

ориентированного обучения» (называемого также «обучением через опыт»² или «активным обучением»³) является интеграция в учебный процесс эстетического начала и телесности. Перформативные методики фокусируются на глубокой взаимосвязи между телом, языком и восприятием. В рамках перформативного подхода телесность рассматривается как значимый фактор, необходимый для обеспечения развития языковых компетенций через проживание нового творческого, деятельного, эстетического опыта (Bryant, Zepter, 2022, p. 43).

Перформативный подход в обучении иностранным языкам дополнительно опирается на достижения психологической науки в области произвольного запоминания. Основоположники деятельностного подхода в отечественной психологии, такие как А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко и Г.К. Серета, заложили основы для дальнейшего развития этих идей. Функция памяти, согласно Петру Ивановичу Зинченко, заключается в «избирательном закреплении индивидуального опыта и его использовании... в конкретных условиях жизни субъекта, в его деятельности» (Зинченко, 1945, с. 134). Это утверждение подчеркивает важность активного участия учащихся в образовательном процессе, что, в свою очередь, способствует более эффективному запоминанию иностранного языка. П.И. Зинченко также выделил значимый мнемический эффект генерации. Этот эффект характеризуется более высоким уровнем запоминания информации, когда она перестраивается или дорабатывается самим учеником, по сравнению с аналогичной информацией, представленной в целостном виде для чтения, визуального восприятия или прослушивания.

Применяя эффект произвольного запоминания в преподавании иностранного языка, можно выдвинуть гипотезу о том, что перформативный подход, ориентированный на активное вовлечение учащихся, наилучшим образом раскрывает их потенциал в творческом самовыражении и в эффективной коммуникации на иностранном языке. Это достигается благодаря тому, что перформативный подход стимулирует студентов к закреплению языковых знаний

² Концепция обучения через опыт (англ. *experiential learning, learning by doing*) подчеркивает активное участие обучающегося в процессе познания через прямой контакт с реальностью, практическое применение теории и рефлексии над опытом (Kolb, 1984).

³ Методики активного обучения (англ. *active learning*) определяют своей целью активное вовлечение учеников в процесс обучения, в том числе через решение практических задач (McKinney, 2010; Смолкин, 1991).

через переживаемый индивидуальный практический опыт, создавая эмоциональную связь с изучаемым материалом.

Одним из примеров практического использования и стимулирования непроизвольного запоминания при обучении иностранным языкам служит методика активации непроизвольного запоминания Галины Александровны Китайгородской. Эта методика предоставляет студентам возможность «прожить» изучаемый материал в рамках ролевых игр и практических задач. По методике Китайгородской каждому ученику на основании начального психологического тестирования присваивается определенная роль, которую автор называет «легендой». Далее ученик действует в соответствии с этой ролью на протяжении всего обучения. Все занятия объединены единым «сквозным» сюжетом (Китайгородская, 1986, с. 33). Таким образом, концептуально и технологически занятия по методике Г.А. Китайгородской строятся в том числе с опорой на арсенал средств театрального искусства.

Включение театральных и драматургических техник в процесс обучения иностранному языку происходит в русле актуального для гуманитарного знания перформативного поворота, характеризующегося представлениями о неразрывной связи искусства и реальности, о событийной природе форм культуры и о глубокой аналогии между социальными и театральными процессами (Спасская 2019, с. 173). Совместная творческая деятельность, взаимодействие и синтез инновационных и традиционных методик обучения становятся ключевыми принципами педагогики (Марьина, 2019).

Перформативная дидактика в настоящее время привлекает все больше внимания зарубежных исследователей в области педагогики. Это подтверждают публикации в ведущих немецкоязычных изданиях по методике преподавания немецкого языка (Walter, 2020; Surkamp, Wirag, 2023; Hille, Schiedermaier, 2021). В 2007 г. был основан специализированный онлайн-журнал «Scenario»⁴, адресованный лингвистам, преподавателям языков, специалистам по драме и театру, а также педагогам среднего и высшего образования. Журнал издается на трех языках (английском, немецком и итальянском) и фокусируется на использовании драмы и театра в преподавании и изучении иностранных языков, литературы и культуры, способствуя систематическому обмену опытом в области перформативной дидактики.

⁴ Научный онлайн-журнал «Scenario» URL: <https://www.ucc.ie/en/scenario/> (дата обращения: 02.10.2024).

Перформативный подход имеет свои корни в истории развития двух направлений в обучении иностранным языкам с использованием театральных элементов: дрампедагогики и театральной педагогики. Дрампедагогика и театральная педагогика, хотя и имеют общую область применения — театральные элементы в обучении, — концептуально отличаются друг от друга по целям и методам работы. Дрампедагогика, основанная на концепции «Drama in Education», зародилась в британской педагогической школе, ее ключевыми представителями стали Дороти Хиткот (Heathcote, 1991), Гэвин Болтон (Bolton, 1979) и Бетти Джейн Вагнер (Wagner, 1976), а затем нашла широкое распространение в немецкоязычных странах.

Благодаря трудам Гэвина Болтона, исследователя британской драматической педагогики, эта дисциплина обрела прочное место в образовательной системе Великобритании. Он способствовал утверждению драмы как школьного предмета, метода преподавания для различных дисциплин, а также как субдисциплины в области образования в университетах (Schewe, 2013, p. 7).

Дрампедагогика тесно связана с практикой классного обучения и включает в себя разнообразные игровые упражнения небольшой длительности, которые можно реализовать прямо на уроке без особой подготовки или с минимальной подготовкой. Она основана на активном вовлечении учащихся в процесс обучения через игры, импровизации и творческие задания, что способствует развитию их воображения, коммуникативных навыков и критического мышления.

Театральная педагогика фокусируется на создании спектакля, ее методы включают выбор текста, распределение ролей, работу с техническими и организационными аспектами. Она направлена на результат и ориентирована на аудиторию. В отличие от дрампедагогики, театральная педагогика является формой проектного обучения и применяется в основном во внеклассных образовательных проектах, связанных с театром. Ее цель — получение учениками эстетического опыта и обучение через взаимодействие с искусством театра в рамках реализации комплексного проекта.

Несмотря на различия в фокусе и масштабе, театральная педагогика и дрампедагогика имеют общую основу: практико-ориентированный подход к обучению с творческой составляющей. Манфред Шеве, один из ведущих теоретиков дрампедагогики, предложил считать дрампедагогику и театральную педагогику единой «перформативной» практикой, выделяя в ней «малые» (драматические) и «большие» (театральные) перформативные формы (Schewe, 2015,

р. 33). Большие формы — театральные постановки, видеопроекты, поэтические соревнования — предполагают более масштабную и многоэтапную подготовку, выходящую за рамки учебного процесса.

Сериал как большая перформативная форма в рамках изучения иностранного языка

Жанр сериала представляет собой большую и сложную перформативную форму проектной работы, требующую от создателей долгосрочного планирования, комплексного подхода к развитию персонажей и сюжета, а также сотрудничества большого коллектива профильных специалистов. Особую сложность представляет создание сериала на иностранном языке, требующее от студентов высокого уровня языковой подготовки.

Данная исследовательская работа рассматривает пример реализованного студенческого проекта — съемки сериала на немецком языке — с точки зрения ключевых принципов перформативной дидактики. Шестисерийный сериал на немецком языке «Leben mit Akzent» был создан студентами III курса факультета журналистики МГУ имени Ломоносова в 2016–2018 гг., изучавшими немецкий язык как второй иностранный и владеющими им на уровне не ниже B1 по Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR). Студенты работали под руководством преподавателя, а также приглашенных технических специалистов: режиссера, звукорежиссера и носителей немецкого языка, которые участвовали в проекте на безвозмездной основе.

Рассмотрим структуру проектной работы по созданию учебного сериала на немецком языке. Выделим этапы работы и опишем, как каждый из них может способствовать изучению немецкого языка (Таблица). В Таблице основное внимание уделено языковым аспектам создания сериала, технические же аспекты представлены в максимально сжатом виде.

Таблица дает развернутое представление о том, как изучение немецкого языка может быть интегрировано в сложный творческий проект и какие языковые навыки совершенствуются на каждом его этапе.

Съемка сериала как форма внеучебной проектной деятельности в рамках изучения иностранного языка является примером практико-ориентированного обучения, акцентирующего внимание на активном вовлечении учащихся в проект, стимулирующем условия для практического применения полученных знаний и навыков. Как

наглядно видно из таблицы, данная проектная деятельность носит комплексный и междисциплинарный характер. Языковая составляющая проекта обеспечивает практическое применение языковых знаний, погружение в культуру изучаемого языка и освоение профессиональной лексики. Она дает участникам возможность овладеть навыками работы с немецкоязычными текстами, сформировать умения анализировать и интерпретировать их. Медиакомпонент позволил студентам факультета журналистики применить умения и навыки, которые они приобрели в ходе освоения дисциплин профессионального цикла. В случае сериала «Жизнь с акцентом» проект базировался на знаниях, получаемых студентами в ходе освоения ООП специалитета, бакалавриата по специальности и направлению «Журналистика».

Таблица

Создание сериала на немецком языке: этапы и роль в изучении языка

Этап	Действия	Развитие языковых навыков
Идея и концепция	<ul style="list-style-type: none"> • Обсуждение идеи и концепции сериала на немецком языке, в том числе: выбор жанра, целевой аудитории, сюжета, временного периода съемок, распределение ролей в проекте. • Изучение специфических особенностей немецкого языка в контексте жанра сериала. • Написание логлайна⁵ на русском и немецком языках. • Разработка синопсиса⁶ на русском и немецком языках, в том числе: описание места и времени действия; описание персонажей и их действий 	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение лексики, связанной с тематикой и сюжетом сериала. • Освоение лексики, связанной с киноиндустрией. • Тренировка навыков сжатого изложения. • Тренировка навыков структурированного письма, в том числе: умения описать место действия, его атмосферу, интерьер, время действия; умения описывать внешность, характер, манеру поведения, эмоции, мимику и жесты, речь персонажей; умения описать действия персонажей — то, что они делают, как они двигаются, взаимодействуют друг с другом, как реагируют на события

⁵ Логлайн — это краткий пересказ сюжета сериала, состоящий из одного или двух предложений. Логлайн, как правило, обозначает, кто главный герой сериала и какова его цель, а также в чем заключается основной конфликт сюжета (Лашук, 2020).

⁶ Синопсис — более подробное, чем логлайн, описание сериала, включающее обзор ключевых элементов и событий произведения и раскрывающее его суть (Лашук, 2020).

Этап	Действия	Развитие языковых навыков
Написание сценария	<ul style="list-style-type: none"> • Работа над драматургией и анализом структуры сценария. • Создание диалогов и монологов персонажей на немецком языке под контролем носителей языка. • Работа с обратной связью от носителей языка для улучшения аутентичности диалогов 	<ul style="list-style-type: none"> • Освоение лексики, связанной с ведением диалога. • Изучение идиом и разговорных оборотов, характерных для повседневного немецкого языка, в контексте сюжетных ситуаций сериала. • Тренировка навыков создания аутентичного немецкого диалога, использования немецкой грамматики в устной разговорной речи
Подготовка к съемкам	<ul style="list-style-type: none"> • Фонетическая отработка актерских реплик с преподавателем и носителями языка. • Постановка и репетиция сцен, в частности, тренировка речевого взаимодействия с партнерами 	<ul style="list-style-type: none"> • Совершенствование навыков произношения и интонирования текста. • Изучение национальной специфики паралингвизмов для создания убедительных реакций в сценах⁷
Съемки	<ul style="list-style-type: none"> • Съемки сцен сериала на немецком языке с использованием профессиональной техники. • Работа с режиссером, оператором, звукорежиссером и другими членами съемочной группы 	<ul style="list-style-type: none"> • Практический опыт сценического выступления на иностранном языке перед камерой
Постпродакшн	<ul style="list-style-type: none"> • Монтаж видеоматериала. • Добавление музыки и звуковых эффектов. • Устранение возможных недостатков и ошибок (озвучание). • Создание титров, субтитров, заставок на немецком языке. • Подготовка к премьере на факультете на немецком языке. • Премьера сериала 	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение лексики, связанной с созданием субтитров, титров и заставок на немецком языке. • Тренировка навыков аудирования, произношения и интонирования текста. • Изучение лексики, связанной с презентацией проекта и ответами на вопросы аудитории. • Тренировка навыков ответов на вопросы аудитории на немецком языке, связанных с тематикой сериала. • Тренировка навыков публичного выступления на немецком языке

⁷ Имеется в виду изучение особенностей невербального общения в немецкой культуре для создания аутентичных реакций в сценах (мимика, жесты, дистанция, тон голоса).

Table

Producing a TV series in German: stages and the role in language learning

Stage	Actions	Developing language skills
Idea and concept	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion of the idea and concept of the series in German, including: choice of genre, target audience, plot, filming time period, cast in the project. • Study of specific features of the German language in the context of the TV series genre. • Writing a logline⁸ in Russian and German. • Development of a synopsis⁹ in Russian and German, including: description of the place and time of action; description of characters and their actions 	<ul style="list-style-type: none"> • Learning vocabulary related to the theme and plot of the series. Mastering vocabulary related to the film industry. • Practicing concise writing skills. • Training structured writing skills, including: the ability to describe the setting, its atmosphere, interior, time of action; the ability to describe the appearance, character, behaviour, emotions, facial expressions and gestures, speech of characters; the ability to describe the actions of characters — what they do, how they move, interact with each other, how they react to events
Writing a script	<ul style="list-style-type: none"> • Work on dramaturgy and analysis of the script structure. • Creation of dialogues and monologues of characters in German under the supervision of native speakers. • Working with feedback from native speakers to improve the authenticity of dialogues 	<ul style="list-style-type: none"> • Mastering vocabulary related to conducting a dialogue. • Study of the idioms and colloquial expressions typical of everyday German in the context of the plot situations in the series. • Training in the skills of creating an authentic German dialogue, using German grammar in oral conversation
Preparing for filming	<ul style="list-style-type: none"> • Phonetic practice of acting lines with a teacher and native speakers. • Staging and rehearsing scenes, in particular, practicing verbal interaction with partners 	<ul style="list-style-type: none"> • Improving pronunciation and intonation skills. • Studying national specificity of paralinguistics to create convincing reactions in scenes¹⁰

⁸ A logline is a one- or two-sentence summary of the plot of a TV series. A logline typically identifies the main character of the series, their goal, and the main conflict of the plot (Lashuk, 2020).

⁹ A synopsis is a more detailed description of a series than a logline, including an overview of the key elements and events of the work and revealing its essence (Lashuk, 2020).

¹⁰ This refers to the study of the peculiarities of non-verbal communication in German culture in order to create authentic reactions in scenes (facial expressions, gestures, distance, tone of voice).

Stage	Actions	Developing language skills
Filming	<ul style="list-style-type: none"> • Filming of scenes from the series in German using professional equipment. • Working with the director, cameraman, sound engineer and other members of the film crew 	<ul style="list-style-type: none"> • Practical experience of performing on stage in a foreign language in front of a camera
Postproduction	<ul style="list-style-type: none"> • Editing video material. • Adding music and sound effects. • Elimination of possible deficiencies and errors (voice-over). • Creation of titles, subtitles, screensavers in German. • Preparation for the premiere at the faculty in German. • Series premiere 	<ul style="list-style-type: none"> • Learning vocabulary related to the creation of subtitles, titles and intros in German. • Training of the listening skills, pronunciation and intonation of text. • Learning vocabulary related to project presentation and answering audience questions. • Practice your skills in answering audience questions in German related to the theme of the series. • Practice public speaking skills in German

Сериал как большая перформативная форма (по классификации Манфреда Шеве) полностью отвечает дидактическим принципам перформативного подхода, где ключевую роль играет физическое действие, сочетающее практические навыки с эстетическим компонентом, и рефлексивный анализ полученного опыта. Сложная, комплексная природа данной проектной работы стимулирует взаимодействие между участниками, способствуя развитию коммуникативных навыков на иностранном языке, особенно при условии осуществления этого взаимодействия на иностранном языке. Присущая съемочному процессу непредсказуемость и динамичность позволяет обучающимся проявлять творческие способности и адаптироваться к нестандартным коммуникативным ситуациям.

Реализация проектной работы, предусматривающей создание сериала, представляет собой технически сложный процесс, требующий привлечения специалистов и специализированного оборудования. Уже на этапе постановки дидактической задачи преподаватель иностранного языка сталкивается с необходимостью диагностики ресурсного потенциала проекта. Достижение успешного результата

кооперации преподавателя и студентов возможно только при наличии у обеих сторон необходимых навыков и знаний.

Это требует от преподавателя глубокого погружения в мир профессиональных интересов каждого студента, а также определенных базовых знаний по направлению «кино и телевидение». Для эффективной реализации проекта необходима система профессионального консультирования, основанная на межкафедральном сотрудничестве. Следует отметить, что съемка сериала — это долгосрочный проект, реализация рассматриваемого проекта сериала на немецком языке в полном объеме заняла два года.

Обсуждение

Включение театральных и драматургических техник в обучение иностранным языкам отражает актуальный перформативный поворот в гуманитарных науках, который проявляется в росте интереса к понятию перформативности во всех сферах, включая традиционно неперформативные дисциплины. Перформативный подход, объединяющий дрампедагогику и театральную педагогику, представляется перспективным направлением дидактики. Его отличает игровой подход к изучению языка через физическое действие с эстетико-художественным компонентом. Задача перформативного подхода — «связать языковое обучение (иностранного языка) с эстетико-художественным и кинестетическим обучением в равной степени» (Bryant, Zepter, 2022, p. 41).

Данный подход обеспечивает применение полученных знаний на практике через коллективное творчество, способствуя укреплению и развитию языковых навыков и коммуникативной компетенции учащихся. Идеи перформативной дидактики в этом контексте созвучны принципам проектного обучения, которое ориентируется на формирование межпредметных компетенций студентов и акцентирует внимание на решении проектных задач, групповой работе и развитии навыков, необходимых для профессионального и личностного роста.

Если малые перформативные формы, такие как ролевые игры и спонтанные инсценировки, краткосрочны и реализуемы в рамках одного аудиторного занятия или короткого учебного блока (около 3–5 занятий) (Schewe, 2013, p. 12), то большие перформативные формы, использующие театральные техники, предполагают более масштабную проектную работу, выходящую за рамки учебного процесса.

Создание сериала на немецком языке — это многоэтапный процесс, который задействует и способствует развитию различных языковых навыков у обучающихся. Реализация проекта требует от студентов высокого уровня языковых компетенций (не ниже В1 по Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком), поскольку все этапы проекта предполагают использование немецкого языка. Кроме того, необходимо наличие команды опытных технических специалистов, таких как режиссер, оператор, звукорежиссер и монтажер, способных обеспечить профессиональное воплощение творческой идеи в кинопроизведение.

На этапе разработки идеи и концепции ключевую роль играет освоение лексики, связанной с тематикой сериала, киноиндустрией, описанием персонажей и мест действия. На этом этапе активно развиваются навыки сжатого изложения, структурированного письма, а также умение описывать персонажей и их действия. По мере продвижения к написанию сценария акцент смещается на разговорную лексику и идиомы немецкого языка. Развиваются навыки создания аутентичных диалогов, работа с обратной связью носителей языка, а также способность применять грамматические правила в устной речи, то есть говорить правильно и бегло, используя необходимые грамматические конструкции. Подготовка к съемкам требует отработки фонетики и интонации, а также знакомства с национальной спецификой паралингвизмов. На этом этапе укрепляются навыки произношения и речевого взаимодействия в сценах. Съемки представляют собой практический опыт сценического выступления на немецком языке перед камерой, а также работу в команде. Постпродакшн требует знания лексики, связанной с созданием титров, субтитров, заставок. На этом этапе отрабатываются навыки аудирования, произношения, интонирования, а также тренируются навыки ответов на вопросы аудитории и публичного выступления. Создание сериала на немецком языке представляет собой комплексный процесс, который способствует развитию не только языковых компетенций (аудирования, говорения, чтения, письма), но и коммуникативной, а также межкультурной компетенций. Особую роль в развитии последних играет тесное взаимодействие с носителями языка во время съемок. Студенты погружаются в немецкий язык, изучая его особенности, сленг, фразеологизмы, а также подбирая эквиваленты русским устойчивым выражениям и пословицам. Этот процесс помогает им глубже понять, как язык отражает культурные особенности,

менталитет и ценности немецкого народа. В результате создание сериала на немецком языке становится не только языковой практикой, но и платформой для межкультурного диалога, способствуя взаимному пониманию и обогащению культурных горизонтов.

Практическое применение

Перформативный подход в обучении иностранным языкам является актуальным и перспективным направлением дидактики. Он основан на использовании театральных и драматургических техник, что позволяет интегрировать эстетическое начало и телесность в учебный процесс. Практическое применение перформативного подхода включает в себя разные формы: от ролевых игр и спонтанных инсценировок до более масштабных проектов, таких как создание сериалов на иностранном языке.

Перспективы и ограничения

Создание сериала на иностранном языке позволяет комплексно развивать языковые навыки: от лексики и грамматики до произношения и межкультурной коммуникации. Такая форма обучения мотивирует студентов, делает процесс обучения более интересным и приближает изучение языка к реальной жизни. Однако, несмотря на очевидные преимущества, использование создания сериала в качестве перформативной формы обучения иностранному языку имеет ряд ограничений. Во-первых, реализация проекта требует от студентов достаточно высокого уровня владения языком (не ниже B1), что ограничивает его применение для начальных этапов обучения. Во-вторых, профессиональное воплощение творческой идеи в кинопроизведение требует участия команды опытных специалистов (режиссера, оператора, звукорежиссера, монтажера), что может быть затруднительно организовать в рамках учебного процесса. В-третьих, создание сериала требует финансовых и технических ресурсов, доступность которых может быть ограничена. Кроме того, процесс создания сериала является многоэтапным и требует значительных временных и трудовых затрат, что может быть сложно реализовать в рамках стандартного учебного плана. Успешное завершение проекта зависит от многих факторов, включая мотивацию студентов, качество сценария, имеющиеся технические возможности, что создает определенные риски.

Выводы

В рамках перформативного подхода телесный и эстетический опыт признаются значимыми факторами в освоении иностранного языка. «Проживание» изучаемого материала способствует не только естественному запоминанию языкового материала, но и глубокому эмоциональному вовлечению в процесс обучения. Эстетическое начало, задействующее чувства и воображение, придает обучению яркий и запоминающийся характер, способствуя более прочному закреплению нового знания.

Перформативные формы учебной работы классифицируются на «малые» (драматические) и «большие» (театральные) перформативные формы. Большие перформативные формы, такие как съемка сериала на иностранном языке, относятся к проектному обучению и применяются в основном во внеучебных образовательных проектах.

Реализация перформативных проектов, таких как создание сериала на немецком языке «Жизнь с акцентом», требует значительных ресурсов (технических, кадровых, финансовых), однако такой подход обладает огромным потенциалом для комплексного развития языковых навыков. В результате подобной творческой деятельности студенты не только демонстрируют свой уровень языковой компетенции, но и ярко проявляют творческие, профессиональные и организаторские способности. Таким образом, перформативный подход к обучению иностранным языкам может существенно повысить эффективность и качество образования, но для его успешной реализации необходимо обеспечить доступность необходимых ресурсов.

Список литературы

Балакина, Л.Л. (2012). Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: дисс. д-ра педагогич. наук. Горно-Алтайск.

Зимняя, И.А. (1989). Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). Москва: Изд-во «Русский язык».

Зинченко, П.И. (1945). Непроизвольное запоминание. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.

Китайгородская, Г.А. (1986). Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во «Высшая школа».

Лашук, А. (2020). Логлайн и синопсис: характеристики, особенности, требования. В: Фестагент — Журнал о кинопроизводстве и фестивалях. URL: <https://festagent.com/ru/articles/longline> (дата обращения: 01.10.2024).

Леонтьев, А.А. (1970). Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Марьина, Л.П. (2019). Перформативность медиаобразовательных технологий: теория и практика. *Современные проблемы науки и образования*, (6), 72–72.

Пассов, Е.И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранных языков. Москва: Изд-во «Просвещение».

Смолкин, А.М. (1991). Методы активного обучения: научно-методическое пособие. Москва: Изд-во «Высшая школа».

Спаская, М.А. (2019). Новые подходы к зрительскому соучастию в театре после перформативного поворота. *Ярославский педагогический вестник*, (1), 171–179.

Abendroth-Timmer, D., Gerlach, D. (2021). Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung. Siegen: J.B. Metzler Publ. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05826-3>

Bolton, G.M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman Publ.

Bryant, D., Zepfer, A.L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Publ. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>

Heathcote, D. (1991). Training teachers to use drama as education. In: L. Johnson, C. O'Neill, (eds.). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. (pp. 26–40). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Hille, A., Schiedermaier, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Publ.

McKinney, K. (2010). *Active Learning*. Illinois: Center for Teaching, Learning & Technology Publ.

Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 7(1), 5–27.

Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet, C. Surkamp, (eds.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. (pp. 21–36). Trier: WVT Publ.

Surkamp, C., Wirag, A. (2023). Die Künste und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Potenziale für das fremdsprachliche Lehren und Lernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 52(1), 3–10. <https://doi.org/10.24053/FLuL-2023-0001>

Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.

Walter, M., (ed.). (2020). *Performative Didaktik. Fremdsprache Deutsch*, (62). <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2020.62>

References

Abendroth-Timmer, D., Gerlach, D. (2021). Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung. Siegen: J.B. Metzler Publ. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05826-3>

Balakina, L.L. (2012). Pedagogical principles of implementing the communicative approach in education. Diss. Dr. Sci. (Pedagogy). Gorno-Altai. (In Russ.)

Bolton, G.M. (1979). Towards a theory of drama in education. London: Longman Publ.

Bryant, D., Zepter, A.L. (2022). Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Publ. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>

Heathcote, D. (1991). Training teachers to use drama as education. In: L. Johnson, C. O'Neill, (eds.). Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama. (pp. 26–40). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Hille, A., Schiedermaier, S. (2021). Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kitaygorodskaya, G.A. (1986). Methods of teaching foreign languages: textbook. allowance. 2nd ed., rev. and additional Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)

Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall Publ.

Lashuk, A. (2020). Logline and synopsis: characteristics, features, requirements. In: Festagat — Journal about film production and festivals. URL: <https://festagent.com/ru/articles/longline> (accessed: 02.10.2024). (In Russ.)

Leontyev, A.A. (1970). Some problems of teaching Russian as a foreign language (psycholinguistic essays). Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.)

Maryina, L.P. (2019). Performativity of media educational technologies: theory and practice. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, (6), 72–72. (In Russ.)

McKinney, K. (2010). Active Learning. Illinois: Center for Teaching, Learning & Technology Publ.

Passov, E.I. (1991). Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking: A Manual for Teachers of Foreign Languages. Moscow: Enlightenment Publ. (In Russ.)

Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, 7(1), 5–27.

Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet, C. Surkamp, (eds.). Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. (pp. 21–36). Trier: WVT Publ.

Smolkin, A.M. (1991). Methods of active learning: scientific and methodological manual. Moscow: Vysshaya shkola Publ. (In Russ.)

Spasskaya, M.A. (2019). New approaches to audience participation in theatre after the performative turn. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (1), 171–179. (In Russ.)

Surkamp, C., Wirag, A. (2023). Die Künste und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Potenziale für das fremdsprachliche Lehren und Lernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 52(1), 3–10. <https://doi.org/10.24053/FLuL-2023-0001>

Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.

Walter, M., (ed.). (2020). Performative Didaktik. *Fremdsprache Deutsch*, (62). <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2020.62>

Zimnyaya, I.A. (1989). *Psychology of teaching a non-native language: (based on the material of Russian as a foreign language)*. Moscow: Russian language Publ. (In Russ.)

Zinchenko, P.I. (1945). *Involuntary memorization*. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мария Владимировна Петрова, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, maria.wladimirowna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8723-3293>

ABOUT THE AUTHOR

Maria V. Petrova, Cand. Sci. (Philology), Senior Lecturer, Department of Media Linguistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, maria.wladimirowna@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8723-3293>

Поступила: 03.10.2024; получена после доработки: 20.10.2024; принята в печать: 03.11.2024.

Received: 03.10.2024; revised: 20.10.2024; accepted: 03.11.2024.

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-23>
УДК/UDC 159.9.075, 159.922.8

Организация дистанционного взаимодействия участников семейной реабилитации по коррекции заикания

О.А. Беглова^{1, 3} ✉, Е.С. Авдеева^{2, 3, 4}

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

² Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

³ Международный речевой центр «РАУ», Москва, Российская Федерация

⁴ Развилковская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, Развилка, Российская Федерация

✉ beglovaolga@mail.ru

Резюме

Актуальность. В отечественной логопедии традиционными являлись очные занятия с участниками коррекционного процесса. Однако в связи с усовершенствованием технических средств и цифровизацией коммуникативных процессов в целом в последние годы стало возможным дополнить очный коррекционный процесс дистанционной формой обучения. В настоящее время дистанционное взаимодействие пациентов, членов их семей и логотерапевтов как дополнительный вид работы активно реализуется в групповой форме на разных уровнях курса семейной реабилитации заикающихся разного возраста. В данной статье описан практический опыт работы в смешанном формате (очно/онлайн) с заикающимися. Приведены практические рекомендации по организации дистанционного взаимодействия участников коррекционного процесса, охарактеризованы различные его формы на каждом уровне курса семейной реабилитации лиц, страдающих заиканием. **Цель.** Описать и систематизировать виды и формы дистанционного взаимодействия участников коррекционного процесса в соответствии с уровнями курса семейной реабилитации заикающихся. Методологическую основу исследования составляют научные теоретические положения об определении

заикания как коммуникативно-значимом феномене; концепция сочетания и взаимопроникновения приемов логопедии и психокоррекции при устранении заикания; представления о семейной логопсихокоррекции в системе преодоления заикания.

Результаты. В данной статье описаны такие дистанционные мероприятия, как онлайн-консультации, сбор диагностического материала, консилиумы логотерапевтов, онлайн-встречи с участниками, прошедшими ранее курс семейной реабилитации, серия контрольных мероприятий с обратной связью от логотерапевтов, наставников, работа с чек-листами и создание собственной творческой аудиопродукции, онлайн-занятия на заключительном уровне курса семейной реабилитации заикающихся.

Выводы. Одной из первых в отечественной литературе представлена проблема организации дистанционного взаимодействия участников семейной реабилитации по коррекции заикания. Дистанционное взаимодействие органично вплетено в каждый уровень курса семейной реабилитации по методике Е.Ю. Рау, начиная с подготовительного (диагностического) и заканчивая дополнительной микроподдержкой.

Практический опыт последних лет свидетельствует о том, что дистанционный формат является дополнительным эффективным инструментом в очной коррекционной работе с заикающимися разного возраста.

Дистанционный формат позволяет снять ограничения, связанные с местом пребывания участников курса, а также оптимизировать функцию контроля выполнения рекомендаций логотерапевтами.

Ключевые слова: дистанционное взаимодействие, семейная реабилитация заикающихся, виды дистанционной работы, логотерапевт, наставничество

Для цитирования: Беглова, О.А., Авдеева, Е.С. (2024). Организация дистанционного взаимодействия участников семейной реабилитации по коррекции заикания. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 22(3), 100–124. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-23>

Remote Interaction of Participants in Family Rehabilitation Aimed at Stuttering Correction

Olga A.Beglova^{1, 3} ✉, Elena S.Avdeeva^{2, 3, 4}

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

² Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

³ International Speech Center «RAU», Moscow, Russian Federation

⁴ Razvilkovskaya secondary school with in-depth study of individual subjects, Razvilka, Russian Federation

✉ beglovaolga@mail.ru

Abstract

Background. In Russian speech therapy, face-to-face classes with participants in the correctional process were traditional. However, due to the improvement of technical means and digitalization of communication processes in general, in recent years it has become possible to supplement the correctional process with distance learning in order to optimize the quality of work in various fields of activity, including speech therapy. Currently, remote interaction of patients, their family members and logotherapists is actively implemented as an additional type of group work at different levels of the family rehabilitation course for stuttering people of different ages. This article describes practical experience of working in a mixed format (face-to-face/online) with stuttering people. Practical recommendations on the organization of remote interaction for the participants in the correctional process are given, its various forms are described at each level of the family rehabilitation course for people suffering from stuttering.

Objectives. The purpose is to describe and systematize types and forms of remote interaction of participants in the correctional process in accordance with the levels of the family stuttering rehabilitation course. The methodological basis of the study consists of scientific and theoretical provisions on the definition of stuttering as a communicatively significant phenomenon; the concept of combining and interpenetrating techniques of speech therapy and psychocorrection in eliminating stuttering; ideas about family logopsychocorrection in the system of overcoming stuttering.

Results. This article describes such remote events as online consultations, collection of diagnostic material, consultations of logotherapists, online meetings with participants who have previously completed a family rehabilitation course, a series of control events with feedback from logotherapists, mentors, working with checklists and creating their own creative audio products, online classes at the final level of the family rehabilitation course for stuttering people.

Conclusions. The problem of organizing remote interaction of participants in family rehabilitation for the correction of stuttering is introduced and revealed. Remote interaction is organically woven into each level of the family rehabilitation course using the E. Y. Rau method, starting with preparatory (diagnostic) stage and ending with additional micro-support.

The practical experience of recent years indicates that the distance format is an additional effective tool in correctional work with stuttering people of different ages. The remote format allows us to remove restrictions related to the location of course participants, as well as to optimize the function of monitoring the implementation of recommendations by logotherapists.

Keywords: remote interaction, family rehabilitation for stuttering people, types of remote work, speech therapist, mentoring

For citation: Beglova, O.A., Avdeeva, E.S. (2024). Remote Interaction of Participants in Family Rehabilitation Aimed at Stuttering Correction. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 22(3), 100–124. <https://doi.org/10.55959/LPEJ-24-23>

Введение

В настоящее время заикание относится к группе нарушений речевой плавности и одновременно является коммуникативно-ситуационным феноменом, отличающимся от других форм речевой патологии непостоянством проявления и зависящим от коммуникативных условий (Рау, 2005; 2021). Отмечаются ослабление и исчезновение заикания при комфортном общении и его усугубление в эмоционально значимых ситуациях коммуникации. Такой подход является продолжением традиции психолого-педагогического (Р.Е. Левина, Г.А. Волкова, С.А. Миронова, Н.А. Чевелева, А.В. Ястребова) и логопсихотерапевтического направлений (Л.З. Андропова-Арутюнян, Ю.Б. Некрасова, Е.Ю. Рау, Н.Л. Карпова, Е.Н. Садовникова, В.П. Мерзлякова, А. Канари, О.А. Беглова, Е.С. Авдеева, С.В. Гусаров и др.).

Представители научной школы Ю.Б. Некрасовой (Карпова, 2011; Рау, 1995) и их последователи (Авдеева, 2021; Беглова, 2009) рассматривают заикание как проблему личности и определяют его как страдание, приводящее к ограничению заикающихся в свободе смены психических состояний в ситуациях общения. Важнейшая характеристика психических состояний связана с их «промежуточным» положением между кратковременными, постоянно меняющимися психическими процессами и относительно устойчивыми свойствами личности и характера (Некрасова, 1985).

В связи с этим в научных трудах по логопсихокоррекции заикания Ю.Б. Некрасовой, Н.Л. Карповой, Е.Ю. Рау (Рау, 2006) основным является целенаправленное формирование особых положительных психических состояний, приводящих к появлению и закреплению навыков плавной речи, а также к новообразованиям личности.

Следует отметить, что методика Ю.Б. Некрасовой по применению комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых используется с 1968 г. как модель групповой семейной логопсихокоррекции. Научное обоснование этой методики дано в диссертационном исследовании Юлии Борисовны и связано с началом практического применения в групповой семейной логопсихокоррекции (Некрасова, 1968). С 1975 г. методика использовалась авторским коллективом под руководством Ю.Б. Некрасовой с участием Е.Ю. Рау в лаборатории «Психотерапевтические методы реабилитации заикающихся» на базе НИИ дефектологии, а в дальнейшем в НИИ общей и педагогической психологии АПН РСФСР в лаборатории «Психические состояния, их диагностика и моделирование». С 1993 г. и по настоящее время доктором психологических наук Н.Л. Карповой (Карпова, 2011; 2015), а также ученицей Ю.Б. Некрасовой и ее последователями проводится работа в рамках семейной логопсихокоррекции заикающихся, в том числе и в дистанционном формате (Ситникова и др., 2022).

В дальнейшем профессором кафедры логопедии МПГУ, кандидатом педагогических наук Е.Ю. Рау (Рау, 2021) была создана программа психолого-педагогической методики семейной реабилитации заикающихся разного возраста, которая успешно применяется в практической работе коллективом специалистов Международного речевого центра «Рау» и в обучении студентов дефектологического факультета с 1996 г. В традициях данного подхода работает научная группа специалистов с момента создания в 2000 г. и по настоящее время.

Н.Л. Карпова подчеркивает, что именно в системе семейной логопсихокоррекции впервые сознательно и органично объединены специальности логопеда и психотерапевта, которые «проводит один специалист — *логопсихотерапевт*, активно включая в процесс “лечебного перевоспитания” родителей и родственников пациента, т.е. практически становясь *семейным логопсихотерапевтом*» (Карпова, 1997, с. 10).

Как последователи научной школы Ю.Б. Некрасовой — Е.Ю. Рау мы считаем себя вправе использовать термин «логотерапевт».

Совмещая в своей работе традиции и технический прогресс, в последние годы мы дополнили процесс коррекции заикания дистанционным форматом, не заменяя им очную групповую работу, а используя технологии с целью оптимизации качества воздействия. Дистанционное взаимодействие участников как дополнительный вид работы активно стало реализовываться в группах на разных уровнях курса семейной реабилитации заикающихся разного возраста по методике Е.Ю. Рау (Рау, 2021). В рамках научной школы Е.Ю. Рау целью логопсихокоррекционной работы по преодолению заикания является не только нормализация речевой плавности и коррекция психофизических проявлений, но и создание, а также поддержание особой коммуникативно-речевой среды, исключающей запинки у пациента. Данная цель предполагает изменение у членов семьи и ближайшего окружения патологических коммуникативно-речевых и поведенческих стереотипов, которые ранее могли привести к появлению заикания.

Мы считаем, что предрасположенность к заиканию не всегда приводит к его появлению и может быть профилактирована либо скорректирована созданием и поддержанием здоровой коммуникативно-речевой среды в семье (Авдеева и др., 2018; Беглова, Авдеева, 2021).

Обучение плавной речи проводится только в группе, организованной как сообщество основных участников (заикающихся), членов их семей и окружения: логотерапевтов, студентов, а также бывших участников, то есть тех, кто ранее успешно прошел курс коррекции. Мы убеждены, что закрепление навыков плавной речи на групповых занятиях с логотерапевтом должно сопровождаться отработкой полученных навыков в семейной речевой среде, в привычном для пациента обществе (в образовательном учреждении, на работе и т.д.), а также при взаимодействии заикающихся и членов их семей друг с другом (Беглова, Авдеева, 2022).

Данное взаимодействие осуществляется не только очно, в группе, но и дистанционно, поскольку позволяет сделать более разнообразными ситуации актуального речевого общения, необходимые для достижения устойчивого навыка плавной речи участников. Курс семейной реабилитации по методике Е.Ю. Рау включает в себя следующие уровни (Рау, 2021).

Первый уровень (подготовительный), диагностический (1 занятие, 2 часа).

Комплексная психолого-педагогическая диагностика направлена на:

- выявление взаимосвязи биологических и социально-психологических факторов при появлении заикания у детей (на основе анализа анамнестических данных и медико-педагогической документации);
- выявление речевых (собственно судорожных, темпо-ритмических и других) и неречевых (коммуникативно-психологических) проявлений в структуре заикания у детей;
- выявление стереотипов коммуникативно-речевого поведения родителей (характера влияния семейной среды на появление заикания у детей).

Второй уровень (организационный). Формирование первичной мотивационной вовлеченности семьи в процесс комплексной психолого-педагогической коррекции заикания (1 занятие, 2 часа).

Третий уровень (основополагающий). Активная мотивационная вовлеченность семьи в процесс комплексной коррекции заикания у детей с использованием психокоррекционных (игровых, библиотерапевтических, сказкотерапевтических, сенсорно-образных) технологий, направленных на эмоциональное воздействие (2 занятия, 4 часа).

Четвертый уровень (основной интенсив). Активное формирование коммуникативной модели ритмико-интонационной организации речи с использованием мануального жеста средствами логопедических и психокоррекционных технологий в системе комплексного психолого-педагогического воздействия (13 занятий, по 4 часа в день).

Пятый уровень (поддерживающий, с участием педагогов). Автоматизация и введение в привычную коммуникацию ребенка навыков коммуникативной модели ритмико-интонационной организации речи с использованием мануального жеста (проводится 1 раз в неделю, в течение месяца (4 занятия по 4 часа) с опорой на самостоятельную работу компетентно подготовленных родителей с педагогическим сопровождением посредством письменных сообщений и обязательных функциональных тренировок по видео- и аудиосвязи с педагогами).

Шестой уровень (поддерживающий, без участия педагогов) в катарстический период (в течение 1 года). Автоматизация и введение в привычную коммуникацию навыков ритмико-интонационной организации речи с использованием мануального жеста в системе самостоятельной работы компетентно подготовленных родителей.

Седьмой уровень (дополнительной микроподдержки с участием педагогов) в катамнестический период любой длительности, по желанию (3 занятия, по 4 часа), реализуется в системе разноуровневых модулей (Авдеева и др., 2018; Беглова, Авдеева, 2021). Цель данной работы — описать и систематизировать виды и формы дистанционного взаимодействия участников коррекционного процесса в соответствии с уровнями курса семейной реабилитации заикающихся. При этом дистанционное взаимодействие осуществляется на отдельных уровнях методики: диагностическом, основополагающем, основном, поддерживающем, дополнительной микроподдержки.

Задачами использования дистанционного формата в логопсихокоррекционном подходе являются:

1. Предоставление альтернативной формы участия в групповом процессе в случае невозможности присутствия (например, острое заболевание или изменение местонахождения) пациента.
2. Осуществление функции контроля за самостоятельным выполнением рекомендаций специалистов дома и поддержание мотивации участников.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составляют научно-теоретические положения об определении заикания как коммуникативно значимом феномене (Рау, Мерзлякова, 2011; Рау, 2000); концепция сочетания и взаимопроникновения приемов логопедии и психокоррекции при устранении заикания (Некрасова, 1986; 2006); представления о семейной логопсихокоррекции в системе преодоления заикания (Карпова, 2011).

Виды дистанционной работы представляют собой беседы, собственную творческую продукцию участников коррекционного процесса: самих заикающихся и их семейного окружения, онлайн-занятия.

На диагностическом уровне курса проводится *первичная консультация* — онлайн-встреча логотерапевта с предполагаемым участником будущей группы и его семьей по специально разработанному кандидатом педагогических наук, профессором Е.Ю. Рау протоколу. По итогам встречи семья принимает решение об участии в коррекционном курсе. На данной консультации высылаются задания, которые необходимо выполнить и предоставить на организационном уровне.

На организационном уровне проводится встреча смешанного формата. Участники группы и члены их семей встречаются в Центре, знакомятся с логотерапевтами, друг с другом, со студентами и

магистрантами. Те, кто не может участвовать очно, подключаются онлайн. На занятие участники приносят выполненное домашнее задание.

После организационного занятия проводится *консилиум* логотерапевтов без участия пациента и членов его семьи в режиме видеозвонка, на котором осуществляется анализ видеозаписей, рисунков и дневников, по материалам которых определяются особенности и тяжесть речевого нарушения, анализируется сопутствующая симптоматика. По результатам анализа рисунков, специально подобранных литературных произведений, дневников-жизнеописаний консилиум составляет «неповторимый портрет здоровья» по Ю.Б. Некрасовой в модификации Е.Ю. Рау (Рау, Мерзлякова, 2011).

На основополагающем уровне в режиме видеоконференции организуется встреча новых участников группы с пациентами, прошедшими курс ранее. Они делятся своим опытом прохождения курса, результатами восстановления плавности речи и мотивируют группу к успешной работе над речью и над личностью в целом.

На основном уровне курса проводятся ежедневные групповые занятия, по итогам которых задаются домашние задания. Часть из них реализуется дистанционно и включает в себя различные виды электронных писем и домашнюю видеосъемку.

Ежедневная электронная переписка с участниками и членами их семей начинается с первого занятия курса и ведется как кандидатом педагогических наук, профессором Е.Ю. Рау, так и двумя логотерапевтами, работающими с группой.

На протяжении всего курса реабилитации заикающиеся, их родители и близкое окружение ежедневно пишут дневники и высылают их педагогам. В дневниках участники курса описывают собственные эмоции и чувства на занятии; самочувствие в целом, запоминающиеся моменты на занятии; описывают достижения и сложности, связанные с выполнением рекомендаций специалистов дома. Пациенты анализируют научную литературу по проблеме заикания, библиотерапевтические тексты, развивающие личность в целом и мотивирующие на успешное прохождение курса. Специалисты пишут ответные электронные письма и дают обратную связь, предполагающую фокусировку на положительных качествах пациента.

Домашняя видеосъемка осуществляется родителями и состоит из элементов выполнения ритмических, двигательных, артикуляционных, дыхательных, речевых упражнений заикающимися детьми с последующим обсуждением в общей беседе в мессенджере до конца дня после очередного занятия.

В рамках поддерживающего уровня курса после каждого занятия пациенты продолжают выполнять домашние задания в форме видеосъемки на заданную тему с ее последующим обсуждением в общей беседе в мессенджере. Предлагаются различные темы для отработки вербальной и невербальной коммуникации: научное сообщение, интервью, реклама, видеорецепт и др.

В Таблице 1 показано соотношение уровня курса семейной реабилитации с видами дистанционной работы. Представлены дистанционные мероприятия, описана форма предоставления материалов и определены участники коррекционного процесса.

Таблица 1
Виды дистанционной работы

Уровни курса	Дистанционные мероприятия	Форма предоставления материалов	Участники
1. Диагностический	Первичная консультация. Консилиум логотерапевтов без участия пациентов и членов их семей	Дневник-жизнеописание (автобиография). Дневник родителей о ребенке. Видеофайлы с записью речи заикающегося. Файлы с анализом библиотерапевтических произведений. Сканы рисунков по прочитанным произведениям	Логотерапевты, заикающиеся и их родители
2. Организационный	Видеовстреча руководителя, отдельных членов семей заикающихся с группой участников и логотерапевтами		Руководитель Центра, логотерапевты, основные участники, члены их семей, студенты, магистранты
3. Основополагающий	Встреча новых участников группы с участниками, прошедшими курс ранее	Видеоприветствие (видеофайл) с целью поддержания мотивации к успешной работе над речью и над личностью в целом	Руководитель Центра, логотерапевты, основные участники, члены их семей, студенты, магистранты и выпускники курса

4. Основной	<p>Домашнее задание с обратной связью от логотерапевта</p>	<p>1. Различные виды электронных писем: — описание переживаний, достижений и трудностей в процессе прохождения курса; — анализ специально подобранных библиотерапевтических произведений; — анализ научных данных по проблеме заикания. 2. Домашняя видеосъемка родителями элементов выполнения упражнений заикающимися детьми и ее обсуждение в общей беседе в мессенджере</p>	<p>Логотерапевты, заикающиеся Заикающиеся и члены их семей, логотерапевты</p>
5. Поддерживающий (в течение курса)	<p>1. Домашнее задание с обратной связью от логотерапевта и других участников курса в роли наставников. 2. Наставничество: серия контрольных мероприятий с обратной связью от наставника 3. Проектная деятельность</p>	<p>1. Видеосъемка на заданную тему с ее последующим обсуждением в общей беседе в мессенджере: театрализация, научное сообщение, интервью, реклама, видеорецепт и др. 2. Серия чек-листов с рядом заданий, включающих съемку на видеоноситель отдельных речевых упражнений и дальнейшую отправку наставнику. 3. Функциональные речевые тренировки: — телефонные звонки наставникам и логотерапевтам; — отправка им аудиозаписей телефонных звонков и разговоров с незнакомыми и знакомыми людьми в общественных местах. Сборник аудиосказок, которые записывают родители в домашних условиях</p>	<p>Заикающиеся и члены их семей, логотерапевты. Работа в парах: заикающийся — логотерапевт, далее — заикающийся — взрослый член другой семьи. Родители и логотерапевты</p>
6. Дополнительная микроподдержка (катамнестический период)	<p>Онлайн-занятия</p>	<p>Анкетирование до и после занятий</p>	<p>Логотерапевты, основные участники и члены их семей, прошедшие основной курс коррекции</p>

Table 1
Types of remote work

Course steps	Remote events	The way of presenting materials	Participants
1. Diagnostic stage	Initial consultation. Consilium of logotherapists without the participation of patients and their families	Diary-biography (autobiography). Parents' diary about the child. Videofiles recording the speech of a stutterer. Files with analysis of bibliotherapeutic works. Scans of drawings as impressions after reading recommended novels	Logotherapists, stutterers and their parents
2. Organizational stage	Videomeeting of the head of the Speech Centre and family members of people who stutter with the group of participants and speech therapists		Head of the Center, logotherapists, main participants, their family members, students, undergraduates
3. The fundamental stage	Meeting of new group members with participants who have completed the course before	Videogreeting in order to maintain motivation for successful work on speech and on the personality in general	Head of the Center, logotherapists, main participants, their family members, students, undergraduates and graduates of the course
4. The main stage	Homework with feedback from a speech therapist	1. Different types of emails: – description of experiences, achievements and difficulties during the course; – analysis of specially selected bibliotherapeutic works; – analysis of scientific data on the problem of stuttering. 2. Home video recording by parents of exercise elements performed by children who stutter and its discussion in a general conversation in the messenger	Logotherapists, stutterers and everyone present at the lesson

5. Supportive step (during the course)	1. Homework with feedback from the speech therapist and other course participants as mentors.	1. Videorecording made on special topics with its subsequent discussion in a general conversation in the messenger: theatrical performance, scientific report, interview, advertising, video recipe, etc.	People who stutter and their families, logotherapists (specialists).
	2. Mentoring: a series of control events with feedback from the mentor	2. A series of checklists with a number of tasks, including video recording of individual speech exercises and further sending to the mentor. 3. Functional speech training: – telephone calls to mentors and logotherapists; – sending them audio recordings of phone calls and conversations with strangers and acquaintances in public places.	Work in pairs: a stutterer — a logotherapist, then a stutterer — an adult member of another family.
	3. Project activity	A collection of audio-tapes that parents record at home.	Parents and specialists
6. Additional micro support (follow-up period)	Online-classes	Questionnaires before and after classes	Logotherapists, key participants and members of their families who have completed the basic correction course

На поддерживающем этапе также реализуется программа наставничества. Под наставничеством мы понимаем практику поддержки и контроля заикающегося как логотерапевтами, так и взрослыми членами других семей.

Наставничество реализуется как в очной, так и дистанционной форме. Практика наставничества включает в себя различные формы взаимодействия основных участников и группы поддержки. Логотерапевтами формируются пары наставляемый (заикающийся участник группы) — наставник (логотерапевт; взрослый член другой семьи).

Ежедневно в общей беседе в мессенджере отправляется заполненный чек-лист. Его содержание меняется каждую неделю курса, продолжительность которого составляет полтора месяца.

В чек-листе отмечены параметры, которые оцениваются наставниками и включают в себя правила техники плавной речи для отработки в домашних условиях и на функциональных тренировках (общение с незнакомыми людьми в различных ситуациях, телефонные звонки наставникам и логотерапевтам; отправка наставникам аудиозаписей телефонных звонков и разговоров с незнакомыми и знакомыми людьми в общественных местах). Каждое упражнение ежедневно записывается (на 0,5–1 мин.) и высылается наставнику. Наставник в чек-листе отмечает качество выполняемых заданий и закрашивает ячейку полностью, если задание выполнено качественно, половину ячейки, если задание выполнено на среднем уровне (участник не всегда соблюдает технику речи), и не закрашивает ячейку, если задание не выполнено или выполнено плохо. Ежедневно наставник выкладывает заполненный чек-лист в общий чат в мессенджер. Сначала наставниками заикающихся являются логотерапевты, затем взрослые члены семьи другого участника. В достаточной мере овладев техникой плавной речи и имея представление о характере требований логопедов, наставники достаточно мотивированы на данный вид деятельности. Они понимают, что в то время, как они оказывают помощь заикающемуся из другой семьи, их ребенку также помогает другой наставник. В конечном итоге наставничество остается только в рамках отдельной семьи после прохождения курса. Через месяц реализации практики наставничества с учетом еженедельной смены пары «наставник — наставляемый» наблюдается стабильный уровень поддержания мотивации к выполнению рекомендаций логопедов. Семьи продолжают работать над совершенствованием техники собственной речи с высокой степенью вовлеченности, о чем свидетельствуют заполненные чек-листы (Беглова, Авдеева, 2022).

Четыре вида чек-листов с постепенным усложнением речевого материала представлены в Таблицах 2, 3, 4.

Таблица 2
Чек-лист А

Фамилия, имя наставника							
Фамилия, имя ребенка							
N	Упражнения	Дни недели					
1	Артикуляционная гимнастика под метроном, темп 80 ударов в минуту						
2	Дыхательная гимнастика под метроном, темп 60 ударов в минуту						
3	Работа с тренировочными текстами (повторение прошлого материала), чтение их под метроном, выделение жестом заданного звука	Тексты на звук [А]	Тексты на звук [У]	Тексты на звук [И]	Тексты на звук [О]	Тексты на звук [Э]	Тексты на звук [Ы]
4	Упражнения с пробкой: чтение незнакомого текста в течение 15 минут. Паузы обязательны. Пересказ прочитанного						
5	Аудиозапись ежедневных 5 коротких вопросов на улице, в магазине						
6	Двигательные ритмические упражнения под метроном, темп 80 ударов в минуту						

Table 2
Check-list A

Mentor's name and surname								
Participant's name and surname								
		Days of week						
N	Exercises							
1	Articulation training with metronome, 80 beats a min							
2	Breathing raining with metronome, 60 beats a min							
3	Working with training texts (repetition of previous material), reading them with a metronome, using a gesture	Texts with sound [Λ]	Texts with sound [U]	Texts with sound [I]	Texts with sound [O]	Texts with sound [æ]	Texts with sound [Y]	Texts with sound [M]
4	Exercises with a cork: reading unfamiliar text for 15 minutes. Pauses are required. Text retelling							
5	Audiorecording of daily 5 short questions asked outside to the passers-by, in the store							
6	Motor rhythmic exercises with a metronome, tempo 80 beats per minute							

Таблица 3
ЧЕК-ЛИСТ В

Фамилия, имя наставника					
Фамилия, имя участника					
N	Упражнения	Дни недели			
1	Артикуляционная гимнастика (под музыку), темп метронома 80 ударов в минуту				
2	Дыхательная гимнастика (под музыку), темп метронома 60 ударов в минуту				
3	Работа с текстами (повторение прошлого материала), чтение их под метроном с жестами на тот или иной звук	[П]	[Б]	[С]	[Ш]
		[Т]	[Д]	[З]	[Ж]
4	Упражнения с пробкой (повторение за взрослым любых стихов по строчке по выбору родителей)	[К]	[Г]	[Ц]	[Ч]
					[Щ]
5	Ритмические упражнения под метроном, темп 80, выполняются в паре или в тройке, контакт глаз обязателен	С любым предметом	С танцевальными простыми движениями	С перемещением на ортопедических ковриках	Любое ритмическое упражнение в паре с близким (ведущий взрослый — ребенок повторяет, затем наоборот)
6	Звонки близким (звонит ребенок)	Задать 5 вопросов	Рассказать стихотворение наизусть	Прочсть небольшой текст	Пересказать известную сказку

Table 3
Check-list B

Mentor's name and surname						
Participant's name and surname						
N	Exercises	Days of week				
1	Articulation training with music, tempo is 80 beats a min					
2	Breathing training with music, tempo is 80 beats a min					
3	Working with texts (repetition of previous material), reading them with a metronome with gestures for a particular sound	[P] [T] [K]	[B] [D] [G]	[S] [Z] [TS]	[f] [3] [Tf] [f]	
4	Exercises with a cork (repetition after an adult of any poems along a line of the parents' choice)					
5	Rhythmic exercises with a metronome, tempo 80, performed in pairs or in threes, eye contact is required	With any item	With simple dance moves	With movement on orthopedic mats	Any rhythmic exercise paired with a parent (leading adult — child repeats, then vice versa)	
6	Calls to loved ones (child calls)	Ask 5 questions	Recite a poem by heart	Read a short text	Retell a famous fairy tale	

Таблица 4

Чек-лист С

Фамилия, имя наставника		
Фамилия, имя ребенка		
N	Упражнения	Дни недели
1	Отработка акцента на первый слог в любых словах и предложениях при чтении пройденных притч	
2	Замедление и ускорение темпа речи при пересказе любой части любой изученной сказки	
3	Декламация стихов наизусть с изменением высоты голоса (каждый день одно стихотворение из пройденного материала) с показом рукой выше — ниже	
4	Декламация стихов из пройденного с изменением силы голоса (громко — тихо) также с показом рукой громче — тише	
5	Отчет в письменной форме о 5 разговорах (личное общение и по телефону) с незнакомыми людьми	

Table 4
Check-list C

Mentor's name and surname		
Participant's name and surname		
N	Exercises	Days of week
1	Practicing emphasis on the first syllable in any words and sentences when reading completed parables	
2	Slowing down and speeding up the pace of speech when retelling any part of any studied fairy tale	
3	Recitation of poems by heart with changing the pitch of the voice (every day one poem from the material covered) with hand gestures up and down	
4	Recitation of poems from the course with changing the strength of the voice (loud — quiet) also with showing the hand louder — quieter	
5	A written report on any 5 conversations (personal communication and by telephone too) with strangers	

Завершается курс совместным созданием сборника аудиосказок, предложенных педагогами и записанных родителями в домашних условиях. Логотерапевт формирует сборник и размещает его в беседе в мессенджере, где рекомендует к прослушиванию участниками группы. Данный вид работы позволяет увидеть результат изменения качества речи членов семьи заикающегося участника группы.

Спустя время после окончания курса пациенты могут принять участие в дополнительных микроподдержках (микрокурсах) (Авдеева и др., 2018; Беглова, Авдеева, 2021), целью которых является актуализация и совершенствование навыков плавной речи и положительных (саногенных) состояний в процессе невербальной и вербальной коммуникации. Предусматривается как очное участие пациентов и их близкого окружения, так и смешанный формат в случае, если участники находятся в другом городе или стране и не могут присутствовать в режиме офлайн. На данном этапе дистанционное взаимодействие осуществляется посредством специально разработанного анкетирования до и после микроподдержки.

При составлении программы учитываются ожидания, пожелания и рекомендации родителей. Сравниваются результаты эмоционального и речевого состояния ребенка и членов его семей до начала проведения микрокурса и после. Полученные результаты позволяют варьировать содержание коррекционных занятий с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Кроме этого, такой подход позволяет выстроить гибкую систему занятий, адаптированных под потребности родителей, что значительно увеличивает эффективность коррекционного процесса.

Выводы

Представлена программа дистанционного взаимодействия участников семейной реабилитации по коррекции заикания. Показано, что дистанционный формат органично дополняет очные групповые занятия на протяжении всего курса реабилитации начиная с первичной консультации, а в рамках проведения микрокурсов зачастую становится единственно возможным вариантом участия. Практический опыт последних лет свидетельствует о том, что дистанционный формат является дополнительным эффективным инструментом в коррекционной работе с заикающимися разного возраста.

Дистанционный формат позволяет снять ограничения, связанные с местом пребывания участников курса, а также оптимизировать функцию контроля выполнения рекомендаций логотерапевтами.

Список литературы

Авдеева, Е.С. (2021). Особенности коммуникативно-речевого поведения заикающихся подростков и взрослых. В: Логопедия: современный облик и контур будущего. Материалы 2-й всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием (1–2 ноября, 2021 г.). Под ред. А.А. Алмазовой. (С. 10–16). Москва: Изд-во МПГУ.

Авдеева, Е.С., Беглова, О.А., Рау, Е.Ю. (2018). Модель поддерживающего микрокурса по закреплению навыков плавной речи у дошкольников. В кн.: МИР специальной педагогики и психологии: научно-практический альманах. Выпуск 9. Москва: Изд-во «Логомаг».

Беглова, О.А. (2009). Коррекция психофизических проявлений в структуре заикания подростков и взрослых средствами танцевально-двигательных техник: Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва.

Беглова, О.А., Авдеева, Е.С. (2021). Поддержка навыков плавной речи в рамках авторского микрокурса, В: Логопедия: современный облик и контур будущего. Материалы Всеросс. Науч.-практич. Конф. с междунар. участием (24–25 октября, 2019 г.). Под ред. А.А. Алмазовой. (С. 19–23). Москва: Изд-во МПГУ.

Беглова, О.А., Авдеева, Е.С. (2022). Значение группового взаимодействия в системе устранения заикания. В: Общение в эпоху конвергенции технологий. Сб. тр. Международ. науч.-практич. конф. в онлайн-формате (9–11 декабря, 2021 г.). Под ред. Н.Л. Карповой, Е.А. Пашуковой, В.В. Пчелиновой, З.И. Рябикиной, Т.П. Скрипкиной. (С. 598–602). Москва: Изд-во ПИ РАО.

Карпова, Н.Л. (1997). Основы личносно-направленной логопсихотерапии: учеб. пособие. Москва: Изд-во «Флинта»

Карпова, Н.Л. (2011). Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания. Санкт-Петербург: Изд-во «Нестор-История».

Карпова, Н.Л. (2015). Семейная групповая логопсихотерапия как модель системы социореабилитации. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 4(4), 338–342.

Макаускиене, В., Ивошкувиене, Р. (2021). Нарушения плавной речи. Теория и практика: учеб. пособие для студентов-логопедов и специалистов. Каунас: Изд-во «Vitae Litera».

Некрасова, Ю.Б. (1968). Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва.

Некрасова, Ю.Б. (1985). Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии. *Вопросы психологии*, (2), 127–133.

Некрасова, Ю.Б. (1986). Основные принципы коррекции нарушения речевого общения. *Вопросы психологии*, (5), 90–95.

Некрасова, Ю.Б. (2006). Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании. Материалы науч.-практич. конф. памяти Ю.Б. Некрасовой. (14 октября, 2004 г.). Москва, Самара: Изд-во «НТЦ».

Общение в эпоху конвергенции технологий: сб. науч. трудов. (2022). Под ред. Н.Л. Карповой, Е.А. Петровой, О.В. Зотовой. Москва: Изд-во ПИ РАО.

Рау, Е.Ю. (1995). Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва.

Рау, Е.Ю. (2000). Пути преодоления ситуационно-коммуникативных трудностей взрослых заикающихся. В: Психология общения 2000: проблемы и перспективы. (25–27 октября, 2000 г.). Под ред. А.А. Бодалева. (С. 246–247). Москва: Учебно-методический коллектор «Психология».

Рау, Е.Ю. (2005). Психологическая модель нарушения коммуникативного развития детей с заиканием. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. Москва: Изд-во «Прометей».

Рау, Е.Ю. (2006). Основные направления научных исследований Ю.Б. Некрасовой в период 60–90-х годов. В: Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании. Материалы науч.-практич. конф. памяти Ю.Б. Некрасовой. (14 октября, 2004 г.). Под ред. С.Н. Шаховской, В.И. Селиверстова, Н.Л. Карповой. (С. 178–182). Москва, Самара: Изд-во «НТЦ».

Рау, Е.Ю. (2021). Психолого-педагогическая модель семейной реабилитации заикающихся. В: Логопедия: современный облик и контур будущего. Материалы 2-й всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием (1–2 ноября, 2021 г.). Под ред. А.А. Алмазовой. (С. 294–301). Москва: Изд-во МПГУ.

Рау, Е.Ю., Мерзлякова, В.П. (2011). Развитие мотивационной сферы заикающихся в процессе логопсихокоррекции. Монография. Москва: Изд-во «Секачев».

Ситникова, Н.А., Янченко, И.В., Бальцер, А.Л. (2022). Дистанционная поддержка речи возможна. Первый опыт работы онлайн курса для заикающихся подростков и взрослых. В: Общение в эпоху конвергенции технологий. Москва: Изд-во ПИ РАО.

References

Avdeeva, E.S. (2021). Features of communicative and speech behavior of stuttering adolescents and adults. In: Speech therapy: modern appearance and outline of the future. In A.A. Almazova, (ed.). Second All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Moscow (November 1–2, 2021). (pp. 10–16). Moscow: MPGU Publ. (In Russ.)

Avdeeva, E.S., Beglova, O.A., Rau, E.Y. (2018). A model of a supportive micro-course for strengthening smooth speech skills in preschoolers. In: The WORLD of special pedagogy and psychology: scientific and practical almanac. Issue 9. Moscow: Logomag Publ. (In Russ.)

Beglova, O.A. (2009). Correction of psychophysical manifestations in the structure of stuttering of adolescents and adults by means of dance and motor techniques. Summ. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.)

Beglova, O.A., Avdeeva, E.S. (2021). Support for smooth speech skills within the framework of the author's microcourse. In Speech therapy: modern appearance and outline of the future. In: A.A. Almazova, (ed.). All-Russian Scientific and Practical Con-

ference with International Participation Moscow (October 24–25, 2019). (pp. 19–23). Moscow: MPGU Publ. (In Russ.)

Beglova, O.A., Avdeeva, E.S. (2022). The meaning of group interaction in the system of correction of stuttering. In Communication in the era of technology convergence. In: N.L. Karopova, E.A. Pashchukova, V.V. Pchelinova, Z.I. Ryabikina, T.P. Skripkina, (eds.). International Scientific and Practical Conference in the online format (December 9–11, 2021). (pp. 598–602). Moscow: PI RAE Publ. (In Russ.)

Communication in the era of technology convergence: collection of works (2022). In: N.L. Karpova, E.A. Petrova, O.V. Zotova, (eds.). Moscow: PI RAE Publ. (In Russ.)

Karpova, N.L. (1997). Fundamentals of personality-directed speech therapy: a Textbook. Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)

Karpova, N.L. (2011). Family group speech therapy: a study of stuttering. St. Petersburg: Nestor-History Publ. (In Russ.)

Karpova, N.L. (2015). Family group logopsychotherapy as a model of the socio-rehabilitation system. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = News of Saratov University. New series. Series Acmeology of education. Developmental psychology*, 4(4), 338–342. (In Russ.)

Makauskiyene, V., Ivoshkuviyene, R. (2021). Impaired fluent speech. Theory and practice: textbook. manual for students-speech therapists and specialists. Kaunas: Vitae Litera Publ. (In Russ.)

Nekrasova, Y.B. (1985). Dynamics of mental states of people who stutter during logopsychotherapy. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, (2), 127–133. (In Russ.)

Nekrasova, Y.B. (1986). Basic principles of correction of speech communication disorders. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, (5), 90–95. (In Russ.)

Nekrasova, Y.B. (2006). Psychological, speech therapy and psychotherapeutic aspects of restoring impaired speech communication in stuttering. In Materials of the Scientific and Practical Conference in Memory of Yu.B. Nekrasova (October 14, 2004). Moscow, Samara: STC Publ. (In Russ.)

Nekrasova, Yu.B. (1968). The use of complex (speech therapy and psychotherapeutic) effects in the elimination of stuttering in adults. Summ. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.)

Rau, E.Y. (1995). Psychological and pedagogical system of adaptation of adult stuttering to problematic speech situations: Summ. Diss. Cand. Sci. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.)

Rau, E.Y. (2000). Ways to overcome situational and communicative difficulties of adult stuttering. In: Psychology of communication 2000: problems and prospects. (October 25–27, 2000). In: A.A. Bodalev, (ed.). (pp. 246–247). Moscow: Educational and methodological collector «Psychology». (In Russ.)

Rau, E.Y. (2005). Psychological model of impaired communicative development of children with stuttering. Ontogenesis of speech activity: norm and pathology. Monographic collection. Moscow: Prometheus Publ. (In Russ.)

Rau, E.Y. (2006). The main directions of Y.B. Nekrasova's scientific research in the period of the 60–90s. In: Psychological, speech therapy and psychotherapeutic aspects of restoration of impaired speech communication in stuttering.

In: S.N. Shakhovskaya, V.I. Seliverstov, N.L. Karpova, (eds.). Scientific and Practical Conference in Memory of Yu.B. Nekrasova (October 14, 2004). (pp. 178–182). Moscow, Samara: STC Publ. (In Russ.)

Rau, E.Y. (2021). Psychological and pedagogical model of family rehabilitation of stuttering people. In: Speech therapy: the modern look and contours of the future. In A.A. Almazova, (ed.). Second All-Russian Scientific and Practical Conference with the International participation (November 1–2, 2021). (pp. 294–301). Moscow: MPGU Publ. (In Russ.)

Rau, E.Y., Merzlyakova, V.P. (2011). The development of the motivational sphere of stuttering in the process of logopsychocorrection. Monograph. Moscow: Sekachev Publ. (In Russ.)

Sitnikova, N.A., Yanchenko, I.V., Balzer, A.L. (2022). Remote speech support is possible. The first experience of an online course for stuttering teenagers and adults: In: Communication in the era of technology convergence. Moscow: PI RAE Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ольга Александровна Беглова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ, ведущий логопед Международного речевого центра «РАУ», Москва, Российская Федерация, beglovaolga@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9480-5697>

Елена Сергеевна Авдеева, соискатель степени кандидата педагогических наук МГПУ, учитель-логопед высшей категории Развилковской средней общеобразовательной школы с углубленным изучением отдельных предметов, Развилка, Российская Федерация; ведущий логопед Международного речевого центра «РАУ», Москва, Российская Федерация, e.s.avdeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2501-1117>

ABOUT THE AUTHORS

Olga A. Beglova, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Speech Therapy of MPGU, Leading Speech Therapist at the International Speech Center «RAU», Moscow, Russian Federation, beglovaolga@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9480-5697>

Elena S. Avdeeva, Graduate Student of Moscow State Pedagogical University, Speech Therapist of the Highest Category of Razvilkovskaya secondary school with in-depth study of individual subjects, Razvilka, Russian Federation; Leading Speech Therapist at the International Speech Center «RAU», Moscow, Russian Federation, e.s.avdeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2501-1117>

Поступила: 30.06.2024; получена после доработки: 18.10.2024; принята в печать: 31.10.2024.
Received: 30.06.2024; revised: 18.10.2024; accepted: 31.10.2024.