

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ТОМ 23, № 173, 2018

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

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (группы научных специальностей: 13.00.00 – педагогические науки; 07.00.00 – исторические науки и археология)

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *Л.Н. Макарова,
Т.К. Голушко* Методическая компетентность преподавателя вуза: проблемные вопросы
- 13 *Г.М. Первова* Проблема читательской культуры педагога

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 29 *Н.В. Попова,
М.С. Коган,
Е.К. Вдовина* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе
- 43 *Г.И. Малышев,
Я.Е. Киселевич,
П.Дж. Митчелл* Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки и способы их устранения
- 49 *А.Г. Соломатина* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 58 *Ф.И. Собянин,
Н.Н. Пересветов,
Т.И. Клименко,
Ш.А. Макашев,
А.С. Рахметжанов* Некоторые особенности развития национальных казахских видов спорта на примере Западно-Казахстанской области
- 66 *С.В. Сырова,
Я.В. Платонова* Физическая рекреация студенток средствами атлетической гимнастики
- 74 *Д.В. Ивинский* Особенности организации образовательной деятельности в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида и перспективные направления ее развития

- | | |
|--|---|
| 80 <i>С.С.С. Ал-Джубури</i> | О соотношении футбола и войны: социально-исторический взгляд |
| 86 <i>Д.А. Кадышкин,
А.А. Частихин</i> | О влиянии физической подготовки на развитие профессионально важных качеств летного состава |
| 95 <i>Д.А. Колесниченко,
С.В. Иванников</i> | Методика отработки приема «рычаг руки внутрь» как компонент физической подготовки сотрудников полиции |

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

- | | |
|---------------------------------|--|
| 102 <i>В.В. Зубец</i> | Дорога к истине лучше, чем «путеводитель по лжи» |
| 111 <i>М.С. Анурьева</i> | Современная система образования в области информационной безопасности в Российской Федерации |

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 121 <i>Д.Р. Мерзлякова</i> | Функции тестового контроля, способствующие сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся |
|-----------------------------------|--|

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- | | |
|---|---|
| 128 <i>И.А. Кузьмина,
С.И. Карпова</i> | Художественно-эстетическая деятельность как условие эмоционального благополучия детей пятого года жизни |
| 136 <i>Ю.П. Прокудин,
Е.А. Миленко</i> | Формирование универсальных учебных действий младших школьников как педагогическая проблема |

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- | | |
|--|---|
| 145 <i>В.П. Сергеева,
Е.И. Григорьева,
Г.И. Грибкова,
И.С. Сергеева</i> | Современные аспекты профессиональной подготовки кадров для индустрии креативного досуга |
| 153 <i>В.А. Сазонова,
С.А. Чеботарев</i> | Новаторство режиссерских исканий Анатолия Васильева |

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 166 <i>В.В. Фомин</i> | Значение термина «фряги» Повести временных лет |
| 174 <i>О.Ю. Тарасов</i> | Отражение процессов переселения в Верхнем Приамурье в «зеркале ойконимии»: историко-культурный обзор |
| 181 <i>М.С. Волков</i> | Православные монастыри Тамбовского края в XVIII веке |
| 189 <i>В.П. Семьянинов</i> | О некоторых особенностях цивилизационных типов (к проблеме «Россия и Запад») |
| 195 <i>О.О. Симонович</i> | Развитие малых городов России как фактор формирования новых архитектурно-пространственных решений конца XIX – начала XX века |
| 203 <i>В.А. Курбенков</i> | Владивостокский морской порт и положение русского морского судоходства на Дальнем Востоке в период с 1905 по 1914 год |

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР к. юрид. н. В.Ю. Стромов.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА: д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (научный редактор) (г. Тамбов, Российская Федерация), И.В. Ильина (отв. секретарь) (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. А.Г. Айрапетов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), д. истории, проф. Тьерри Гробуа (г. Люксембург, Люксембург), д. пед. н., проф. М.И. Долженкова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.Г. Кашенко (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Р.М. Куличенко (г. Тамбов, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Е.П. Лисицын (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., доц. В.В. Миронов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Дерби, Великобритания); д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.А. Нефедов (г. Екатеринбург, Российская Федерация), д. мед. н., проф. Э.М. Османов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. А.Г. Пашков (г. Курск, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.С. Подымова (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Романов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., доц. Т.А. Селитреникова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. мед. н., проф. С.Н. Симонов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва, Российская Федерация), д. психол. н., проф. Е.А. Уваров (г. Тамбов, Российская Федерация), доктор, проф. истории Хок Стивен Л. (г. Три-Ситис, США), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов (г. Тамбов, Российская Федерация).

Адрес редакции: 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33.

Тел. редакции: +7 (4752)-72-34-34 доб. 0440.

E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru.

Интернет: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html>; <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html>

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

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать».

Редакторы: А.А. Манаенкова, М.И. Филатова.

Редакторы английских текстов: С.Ю. Можаров, Т.А. Сустина.

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчанова.

Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2018. – Т. 23, № 173. – 208 с. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173

Подписано в печать 20.04.2018. Выход в свет 22.05.2018.

Формат 60×84 1/8. Печ. л. 26,00. Усл. печ. л. 24,18. Тираж 1000 экз. Заказ № 18066. Свободная цена.

Адрес издателя: 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».

Отпечатано в Издательском доме «Державинский». 392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. E-mail: izdat@tsutmb.ru

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2018

© Оформление. Редакция журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки», 2018

При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.

Ответственность за содержание публикаций несет автор.

The journal is on the official list of scientific reviewed periodicals recommended by High Attestation Commission for publication principal scientific researches of dissertations for academic degree of candidate of science, doctor of science (group of scientific specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences; 07.00.00 – Historical Sciences and Archeology)

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *L.N. Makarova,
T.K. Golushko* Methodical competence of higher educational institution lecturer: problem issues
- 13 *G.M. Pervova* Issue of a teacher's reading culture

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 29 *N.V. Popova,
M.S. Kogan,
E.K. Vdovina* Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university
- 43 *G.I. Malyshev,
Y.E. Kiselevich,
P.J. Mitchell* Difficulties in learning the phonetics of the Chinese language: basic mistakes and ways of correcting them
- 49 *A.G. Solomatina* Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 58 *F.I. Sobyenin,
N.N. Peresvetov,
T.I. Klimenko,
Sh.A. Makashev,
A.S. Rakhmetzhanov* Some peculiarities of Kazakh national sports development on the example of West Kazakhstan Region
- 66 *S.V. Syrova,
Y.V. Platonova* Physical recreation of women students with the aid of artistic gymnastics
- 74 *D.V. Ivinskiy* Peculiarities of educational activities organization at the special (correctional) educational institutions of the 8 type and prospective directions of its development

- | | |
|---|--|
| 80 <i>S.S.S. Al-Dzhuburi</i> | On correlation between football and war: social and historical view |
| 86 <i>D.A. Kadyashkin,
A.A. Chastikhin</i> | On the impact of physical training on the development of the professionally important qualities of the aircrew |
| 95 <i>D.A. Kolesnichenko,
S.V. Ivannikov</i> | Methods of “arm lever inside” drill training as a component of police officers physical training |

THEORY AND METHODS OF INFORMATICS TEACHING

- | | |
|--------------------------------|---|
| 102 <i>V.V. Zubets</i> | The road to the truth is better than “a field guide to lies” |
| 111 <i>M.S. Anureva</i> | Modern system of education in the field of information security in the Russian Federation |

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT

- | | |
|------------------------------------|---|
| 121 <i>D.R. Merzlyakova</i> | Test control functions contributing to conservation and strengthening of students’ psychological health |
|------------------------------------|---|

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

- | | |
|---|---|
| 128 <i>I.A. Kuzmina,
S.I. Karpova</i> | Artistic and aesthetic activity as the condition of emotional welfare of children of the fifth year of life |
| 136 <i>Y.P. Prokudin,
E.A. Milenko</i> | Formation of universal learning activities of younger schoolchildren as a pedagogical problem |

METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- | | |
|--|--|
| 145 <i>V.P. Sergeeva,
E.I. Grigoryeva,
G.I. Gribkova,
I.S. Sergeeva</i> | Current aspects of professional staff training for creative leisure industry |
| 153 <i>V.A. Sazonova,
S.A. Chebotarev</i> | Innovativeness of Anatoliy Vasiliev’s directing pursuits |

NATIONAL HISTORY

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 166 <i>V.V. Fomin</i> | The meaning of the term “fryagi” in the Tale of Past Years |
| 174 <i>O.Y. Tarasov</i> | Reflection of the processes of resettlement in the Upper Amur Region in “mirror of oikonymy”: historical and cultural overview |
| 181 <i>M.S. Volkov</i> | Orthodox monasteries of Tambov Region in the 18th century |
| 189 <i>V.P. Semyaninov</i> | On some peculiarities of civilization types (on the issue “Russia and the West”) |
| 195 <i>O.O. Simonovich</i> | Development of small towns in Russia as a factor of new architectural and spatial solutions formation of the late 19th – early 20th century |
| 203 <i>V.A. Kurbenkov</i> | Vladivostok maritime port and Russian maritime shipping position at the Far East in the period from 1905 to 1914 |

Founder: Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
“Tambov State University named after G.R. Derzhavin”
(392000, Tambov, 33 Internatsionalnaya St.)

EDITOR-IN-CHIEF Candidate of Jurisprudence V.Y. Stromov.

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL: Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Scientific Editor) (Tambov, Russian Federation), I.V. Ilyina (Executive Editor) (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor A.G. Airapetov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Culturology, Professor E.I. Grigoreva (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg, Luxembourg), Doctor of Pedagogy, Professor M.I. Dolzhenkova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.G. Kashenko (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor R.M. Kulichenko (Tambov, Russian Federation), Candidate of Pedagogy, Associate Professor E.P. Lisitsyn (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor T.E. Manger (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Derby, Great Britain), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.A. Nefedov (Ekaterinburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor E.M. Osmanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor A.G. Pashkov (Kursk, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.S. Podyumova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor T.A. Selitrenikova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor S.N. Simonov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Psychology, Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation), Doctor, Professor of History Hoch Steven L. (Tri-Cities, USA), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov (Tambov, Russian Federation).

Editors address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

Tel. number: +7 (4752)-72-34-34 extension 0440.

E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru.

Internet: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html>; <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html>

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass

Media (Roskomnadzor). Certificate of registration ПИ № ФЦ77-70574 of August 3, 2017.

Subscription index in the catalogue of the Stock company Agency “Rospechat” is 83371.

Editors: A.A. Manaenkova, M.I. Filatova.

English texts editors: S.Y. Mozharov, T.A. Sustina.

Computer layout T.Y. Molchanova.

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2018. – Vol. 23, no. 173. – 208 p. – ISSN 1810-0201. – DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173

Podpisano v pechat' 20.04.2018. Vыход в свет 22.05.2018.

Format 60×84 1/8. Pech. l. 26,00. Usl. pech. l. 24,18. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 18066. Svobodnaya tsena.

Adres izdatel'ya: 392000, g. Tambov, ul. Internatsional'naya, d. 33. FGBOU VO «Tambovskiy gosudarstvennyy universitet imeni G.R. Derzhavina».

Oppechatano v Izdatel'skom dome “Derzhavinsky”. 392008, g. Tambov, ul. Sovetskaya, d. 190g. E-mail: izdat@tsutmb.ru

© FSBEI of HE “Tambov State University named after G.R. Derzhavin”, 2018

© Execution. The editorial of the journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2018

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ

Людмила Николаевна МАКАРОВА, Татьяна Константиновна ГОЛУШКО

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: mako20@inbox.ru

Аннотация. Проанализированы проблемные аспекты формирования и развития методической компетентности преподавателя современного вуза. Обосновано расширение профессиональных функций преподавателя за счет введения предпринимательской, инновационной деятельности. Рассмотрено соотношение методической компетентности педагога с профессиональным стандартом и Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования 3+-. Специфика методической компетентности как вида профессиональной готовности заключается в ее личностно-мотивационном и деятельностном характере, она формируется и развивается в ситуациях реального решения возникающих профессиональных проблем. Предложены и раскрыты структурные составляющие методической компетентности: мотивационная, когнитивная и инструментальная. Сделан акцент на важности роли мотивационной составляющей, которая является основой для процесса совершенствования методических компетенций преподавателя вуза. Рассмотрены возможные траектории выбора преподавателя в ситуации когнитивного диссонанса, которая возникает после рефлексии педагогом своего уровня методической компетентности. Представлены и проанализированы данные экспериментального исследования мнений педагогов по вопросам совершенствования различных методических аспектов профессиональной деятельности. В контексте развития методической компетентности рассмотрены проблемные вопросы преподавателей, имеющих педагогическое образование, и педагогов без базового педагогического образования.

Ключевые слова: преподаватель вуза; методическая компетентность; проблемные аспекты; профессиональные функции; инновационная деятельность; технологии обучения; мотивация; рефлексия

Современный преподаватель вуза находится в сложной ситуации изменения своих функциональных обязанностей: в условиях трансформации предъявляемых к нему требований его профессиональная деятельность становится «многообразной, многослойной и многомерной» [1]. Кроме традиционного единства педагогической и научно-исследовательской деятельности преподаватель нередко становится (или вынужден становиться) субъектом предпринимательской, инновационной деятельности.

Данное требование свидетельствует о том, что преподаватель вуза не только должен сам владеть основами предпринимательской деятельности, но и научить инновационному предпринимательству студента. Для этого у обучающегося необходимо сформировать такие универсальные компетенции, как критическое мышление, принятие обоснованных решений, работа в команде, разработка и реализация проектов разных типов, на что сделан особый акцент в новом Федеральном государственном образовательном

стандарте высшего образования (уровень магистратуры)¹.

Возникает вполне обоснованный ряд вопросов:

- во-первых, насколько сам преподаватель вуза владеет этими компетенциями: чтобы сформировать данные умения у студента, педагог сам должен уметь осуществлять критический анализ полученной информации и конкретной ситуации, уметь управлять проектом на разных этапах его реализации, организовывать командную работу коллег и студентов с учетом межкультурной коммуникации;

- во-вторых, для процесса обучения студентов преподаватель должен обладать высоким уровнем методической компетентности, требования к которой отражены в

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 126. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160010> (дата обращения: 16.03.2018).

профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»². В стандарте особо выделена трудовая функция I/03.7 «Руководство научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельностью обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и(или) ДПП», обозначены трудовые действия и знания и умения, необходимые для ее реализации.

Безусловно, методическая компетентность преподавателя не заключается только в данных компетенциях, а является неотъемлемой характеристикой «субъекта педагогического труда, основанной на совокупности психолого-педагогических, методических и предметных знаний, умений, навыков, опыта, мотивации и личностных качеств, отражающей готовность и способность к эффективной методической деятельности, обеспечивающей достижение высоких показателей в обучении и воспитании обучающихся» [2, с. 67].

Специфика методической компетентности преподавателя как определенного вида профессиональной готовности в том и заключается, что она имеет, прежде всего, личностно-мотивационный и деятельностный характер, формируется и развивается в ситуациях реального решения возникающих вариативных профессиональных проблем. Как мы уже отмечали, профессиональная деятельность преподавателей зависит от их личностных особенностей, ценностных ориентаций, мотивации на педагогическую деятельность [3], уровня сформированных конкретных компетенций (в данном случае – методических) и от конструктивного или деструктивного потенциала внешних условий вузовской среды [4].

Следовательно, можно выделить ряд составляющих, необходимых для эффективного формирования методической компетентности преподавателя вуза. Когнитивная составляющая включает наличие знаний и сформированных представлений о современных достижениях в области психологии и

педагогике, инновационных методах и методиках обучения, общих и частных вопросов в конкретной предметной области, информационных ресурсах и возможностей их использования в профессионально-педагогической деятельности. Инструментальная (или операционная) составляющая предполагает наличие у преподавателя умений адаптировать (в идеале – разрабатывать) вариативные методические материалы, инновационные образовательные технологии (в том числе и электронные образовательные ресурсы) в соответствии с постоянно усложняющимися и изменяющимися задачами вузовского обучения, с учетом актуальности перспективных и ситуативных задач, освоенного содержания и приобретенного опыта профессионально-педагогической деятельности [5].

Но говорить о развитии методической компетентности можно только в том случае, если у преподавателя имеется, прежде всего, внутренняя мотивация на данный вид деятельности (очень хорошо, если она подкреплена внешней мотивацией в виде материальных и моральных стимулов). Именно мотивационная составляющая «лежит» в основе и когнитивной, и инструментальной.

Сфера методических компетенций может объективно расширяться, если у преподавателя есть интерес к технологическо-методической составляющей профессионально-педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию и потребность в профессионально-личностном росте именно в сфере педагогической деятельности, желание грамотно и эффективно решать профессиональные задачи с учетом вызовов современной информационной среды. Но эта же сфера методических компетенций может оставаться прежней, если преподаватель не ориентирован на более высокие результаты своего педагогического труда, или стремительно «сворачиваться», если педагог остановится в своем профессиональном росте, пройдя постепенно стадии стагнации, деформации и деградации.

В связи с вышесказанным возникают следующие вопросы:

– для того чтобы двигаться в направлении развития методических компетенций как составляющих методической компетентности, преподавателю необходимо, используя личностно-профессиональную рефлексию,

² Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Минтруда и соцзащиты РФ от 08.09.2015 № 608н. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344> (дата обращения: 11.01.2018).

осознать свои проблемные зоны [6]. Как показывают наши лонгитюдные исследования, проводимые в течение нескольких лет, даже этот первичный этап многие преподаватели (особенно со значительным педагогическим стажем) игнорируют, считая «лишней тратой времени». Имеется и другая группа преподавателей (молодых или не имеющих педагогического образования, например, практикующие врачи, экономисты-практики, юристы-практики), которые, интуитивно понимая необходимость рефлексии, не имеют для этого необходимых механизмов;

– даже если преподаватель, пройдя рефлексивный этап, попал в ситуацию «когнитивного диссонанса» (Л. Фестингер), он в этой точке бифуркации становится перед выбором: предпринимать активные действия по коррекции имеющихся пробелов или, осознав их наличие, остаться в позиции «знаю, понимаю, но делать ничего не буду».

Предположим, что преподаватель выбрал путь совершенствования различных методических аспектов профессиональной деятельности: он регулярно обновляет имеющиеся рабочие программы дисциплин, разрабатывает новые курсы, активно использует на занятиях информационные технологии, включая онлайн-курсы, участвует в профессиональных конкурсах, проводит открытые занятия, публикует учебно-методические пособия и т. д. При этом многие преподаватели сталкиваются с трудностями как содержательного, так и организационного характера.

Для конкретизации данных затруднений было проведено анкетирование среди преподавателей ТГУ им. Г.Р. Державина, касающееся специфики использования ими новых методов и технологий в образовательном процессе, оказания методической поддержки для реализации образовательных нововведений и т. д. В анкетировании приняло участие 420 преподавателей: из них имеют ученую степень доктора наук 13,3 %, кандидата наук – 71,7 %, остальные преподаватели, принимавшие участие в опросе, ученой степени не имеют и работают в должности ассистента или старшего преподавателя. С базовым педагогическим образованием – 270 человек, диапазон педагогического стажа респондентов варьируется от 1 года до 43 лет (средний стаж – 14 лет).

Большинство преподавателей, имеющие базовое педагогическое образование и хорошо представляющие параметры выбора методов и форм обучения, не заинтересованы в вопросах методики преподавания (58,1 %), но хотели бы ознакомиться с востребованными педагогическими инновациями (28,9 %) или получить уроки по искусству речи и ораторскому искусству (17,4 %). По-нашему мнению, количество респондентов, мотивированных на использование в своей деятельности инновационных методов и приемов обучения, явно недостаточно. Невосприимчивость преподавателей вуза к инновациям можно пояснить несколькими причинами, среди которых Л.С. Подымова выделяет следующие: необходимость затраты значительных интеллектуальных усилий (гораздо больше, чем при традиционных видах обучения); непонимание, где и как можно научиться инновационной деятельности; отсутствие представлений о путях «распространения инноваций в социуме и их взаимосвязи с инновациями в педагогическом процессе» [7, с. 46].

К тому же даже хорошее знание и использование традиционных методик преподавания – это необходимое, но недостаточное условие эффективной педагогической деятельности преподавателя в современных условиях. Новое содержание, новые средства обучения, новые студенты требуют изменения и в образовательных технологиях, которые должны быть ориентированы на формирование у обучающихся требуемых компетенций. Умному студенту всегда трудно у «остановившегося» преподавателя, который использует в основном те проверенные временем формы и средства, с которыми ему лично удобно работать.

Что касается желания преподавателей усовершенствовать свои вербальные навыки – это не вызывает возражений, а только сожаление, что незначительное количество респондентов выбрало этот аспект методической компетентности. Профессиональная речь педагога имеет огромное значение: важно не только отлично знать свой предмет, но и эмоционально, грамотно, корректно излагать материал, владеть основами техники речи, верно выстраивать систему коммуникативных задач.

Среди преподавателей, не имеющих педагогического образования, картина несколько иная. Третья часть из них заинтересованы в дополнительной подготовке именно по методике преподавания вузовских дисциплин (31,3 %) и хотели быть получить ее в следующих формах:

- посещение мастер-классов преподавателей, владеющих вариативными методиками обучения;

- ознакомление с современными электронными образовательными ресурсами, методическими разработками по своим дисциплинам;

- посещение тренингов по педагогической технике;

- выездные методические школы, педагогические мастерские и т. д.

Но, как мы уже отмечали, все эти формы, способствующие формированию когнитивной и инструментальной составляющих методических компетенций, будут действенны только при наличии у преподавателя постоянной мотивации к самопознанию, самоорганизации и саморазвитию, повышению методического творчества, творческой самореализации в методической деятельности. Именно на этой основе могут возникнуть и авторские курсы, и инновационные образовательные программы, и модифицированные технологии обучения. Кроме этого, необходимо создание в вузе инновационно-методической среды, способствующей поддержке методических инициатив преподавателей.

Список литературы

1. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. 304 с.
2. Пастухова И.П., Подольская О.Н. Методическая компетентность преподавателей в контексте внедрения профессионального стандарта педагога // Евразийский союз ученых. 2016. № 4-3 (25). С. 66-68.
3. Макарова Л.Н. Профессиональная пригодность преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 1 (171). С. 7-13. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-1(171)-7-13.
4. Копытова Н.Е. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов в условиях информационной среды // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2011. Т. 1. № 17. С. 79-83.
5. Мелехина М.Б. Методическая компетентность в системе профессиональной компетентности преподавателя вуза // Потенциал современной науки. 2014. № 3. С. 67-72.
6. Гуцу Е.Г., Кочетова Е.В., Няголова М.Д. Профессиональная рефлексия преподавателя вуза в условиях перехода на компетентностную модель профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 15.
7. Подымова Л.С. Специфика инновационной восприимчивости преподавателя вуза // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 46-49.

Поступила в редакцию 17.03.2018 г.

Отрецензирована 28.03.2018 г.

Принята в печать 02.04.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mako20@inbox.ru

Голушко Татьяна Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления методического обеспечения образовательного процесса. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tat-golushko@yandex.ru

Для корреспонденции: Макарова Л.Н., e-mail: mako20@inbox.ru

Для цитирования

Макарова Л.Н., Голушко Т.К. Методическая компетентность преподавателя вуза: проблемные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 7-12. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-7-12.

METHODICAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION LECTURER: PROBLEM ISSUES

Lyudmila Nikolaevna MAKAROVA, Tatyana Konstantinovna GOLUSHKO

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: mako20@inbox.ru

Abstract. We analyze problem aspects of formation and development of methodical competence of higher educational institution lecturer. The widening of lecturer's professional functions is proved taking into consideration the implementation of entrepreneurial and innovation activities. We consider the correlation between methodical competence of lecturer and professional standard and Federal State Educational Standard of Higher Education 3++. Specifics of methodical competence as a type of professional preparedness is due to its personal and motivational, and pragmatist nature. It is shaped and develop while solving professional tasks. We suggest and reveal structural elements of methodical competence: motivational, cognitive and instrumental. The importance of motivational element is emphasized. This element is the basis of improvement process of methodical competences of higher educational institution lecturer. We consider possible paths of lecturer's choice in cognitive dissonance situation, which arises during lecturer's reflection on his methodical competence level. We present and analyze data of experimental research of lecturer's opinions on improvement issues of different methodical aspects of professional activities. In the context of methodical competence development we consider problem issues of lecturers with pedagogical education and lecturer without basic pedagogical education.

Keywords: higher educational institution lecturer; methodical competence; problem aspects; professional functions; innovation activities; education technology; motivation; reflection

References

1. Shteynberg V.E. *Didakticheskie mnogomernye instrumenty: Teoriya, metodika, praktika* [Didactical Multidimensional Instruments: Theory, Methods, Practice]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2002, 304 p. (In Russian).
2. Pastukhova I.P., Podolskaya O.N. Metodicheskaya kompetentnost' prepodavateley v kontekste vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga [Methodical competence of lecturers in the context of implementation of professional standard of a lecturer]. *Evraziyskiy soyuz uchenykh – Eurasian Union of Scientists*, 2016, no. 4-3 (25), pp. 66-68. (In Russian).
3. Makarova L.N. Professional'naya prigodnost' prepodavatelya vuza [Professional suitability of higher educational institution lecturer]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 1 (171), pp. 7-13. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-1(171)-7-13. (In Russian).
4. Kopytova N.E. Povyshenie kvalifikatsii professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov v usloviyakh informatsionnoy sredy [Further training of academic teaching staff in the conditions of information environment]. *Psichologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2011, vol. 1, no. 17, pp. 79-83. (In Russian).
5. Melekhina M.B. Metodicheskaya kompetentnost' v sisteme professional'noy kompetentnosti prepodavatelya vuza [Methodological competence in the system of education institution lecturer professional competence]. *Potentsial sovremennoy nauki – The Potential of Modern Science*, 2014, no. 3, pp. 67-72. (In Russian).
6. Gutsu E.G., Kochetova E.V., Nyagolova M.D. Professional'naya refleksiya prepodavatelya vuza v usloviyakh perekhoda na kompetentnostnyy model' professional'nogo obrazovaniya [Professional reflection of higher educational institution lecturer connected with transition to a competence model of professional education]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2015, no. 3 (11), pp. 15. (In Russian).
7. Podymova L.S. Spetsifika innovatsionnoy vospriimchivosti prepodavatelya vuza [Specifics of innovation acceptability of higher educational institution lecturer]. *Psichologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2015, no. 1 (25), pp. 46-49. (In Russian).

Received 17 March 2018

Reviewed 28 March 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Makarova Lyudmila Nikolaevna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: mako20@inbox.ru

Golushko Tatyana Konstantinovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Methodical Support of Educational Process Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: tat-golushko@yandex.ru

For correspondence: Makarova L.N., e-mail: e-mail: mako20@inbox.ru

For citation

Makarova L.N., Golushko T.K. Metodicheskaya kompetentnost' преподаatelya vuza: problemnye voprosy [Methodical competence of higher educational institution lecturer: problem issues]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 7-12. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-7-12. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ПРОБЛЕМА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Галина Михайловна ПЕРВОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: gmp47@yandex.ru

Аннотация. Раскрыта актуальная проблема изменения способов и качества чтения современных читателей деловой и художественной литературы и задачи совершенствования культуры чтения. Отмечены особенности развития и взаимосвязь читательской культуры дошкольников, школьников разных возрастных групп, студентов и педагогов. Основное внимание сосредоточено на характеристике чтения педагогов: раскрываются читательские компетенции учителей начальной и средней школы. Компетенции педагогов связаны с умением формировать у школьников правильные способы и качества навыка чтения, составлять библиотечку внеклассного чтения в соответствии с законами формирования круга детского чтения, вырабатывать умения творческой работы с текстом. Раскрыта значимая интеллектуальная способность педагога производить комплексный анализ произведения при подготовке к урокам литературного чтения. Уделено внимание воспитательной компетентности педагога. Обобщающее значение приобретает описание экзистенциальных основ чтения, касающееся всех групп читательской квалификации, выделены специфика и функции чтения. В заключение сформулированы перспективы развития читательской культуры педагога.

Ключевые слова: читательская культура; возрастные группы читателей; проблемы современного чтения; педагог как профессиональный читатель

В XXI веке, в эпоху потоков информации, которую читатель извлекает из учебных и художественных книг, из Интернета, других бумажных и электронных источников, изменилось качество чтения. Вместо вдумчивого чтения происходит «считывание» текстов или даже их сканирование. Такой просмотровый вид чтения может быть применен при ознакомительном рассматривании книги, при выборе электронного источника, периодического издания, но он не подходит для художественной литературы, на которой в основном обучают чтению младших школьников, учащихся основной и средней общеобразовательной школы¹.

Поверхностный способ чтения состоит из быстрого обзора текста глазами, «прокручивания» текста в сознании с целью поиска опорных, ключевых слов-ориентиров и «схватывания» основного смысла. Сканирование как нелинейное чтение уже зафиксировано в исследованиях о подростках и студентах, оно изменяет мозговые операции человека. Существуют специальные программы и пособия обучения скорочтению (О.А. Анд-

реев и др.), построенные на удачном сканировании текстов [1]. При этом возникают проблемы с чтением длинных предложений и крупнообъемных текстов, начиная с отсутствия желания их читать и заканчивая смысловыми потерями. Таковы негативные последствия технологического развития процессов чтения и ускорения всех процессов жизнедеятельности современного человека.

Мы не можем игнорировать погружение детей XXI века в цифровой мир, проблему различия между чтением с листа и с экрана, неумение детей воспринимать ценностное значение чтения художественного произведения – это проблемы не детей, а взрослых, родителей и педагогов.

В докторской диссертационной работе О.В. Чиндиловой (2011 г.) отмечено, что феномен читательской культуры связан уже с дошкольным детством: дошкольники приобретают общее представление о книжном мире и его ценностных возможностях, учатся эстетически воспринимать художественный текст в процессе слушания, исследуют книгу как предмет культурной деятельности [2]. В трудах методистов начальной школы (Н.Н. Светловская, Г.М. Первова, Т.С. Пиче-оол и др.) доказано, что младшие школьники выходят на уровень базовых знаний, умений и навы-

¹ Круг чтения и читательские запросы россиян: опрос ФОМ, май 2007 г. // Фонд общественного мнения. URL: www.fom.ru/bd.fom.ru (дата обращения: 15.01.2018).

ков в области читательской культуры, приобретают при правильном обучении читательскую самостоятельность [3–6]. Среднее и высшее звено непрерывного образования развивает первоначальные читательские умения обучающихся (Т.Г. Галактионова, М.И. Гринева, И.В. Шулер и др.) [7–9].

В результате школьной читательской деятельности формируются типы читателей: любители чтения (нравится процесс чтения), чтецы (актеры, исполнители произведений), критики (оценщики произведения и книги), теоретики (знатоки литературы), авторы (сочинители собственных текстов). В основе школьной типологии читателей лежит, как правило, преобладание чувственной или рациональной сферы восприятия художественного произведения. Определенную роль играют целевые установки педагога².

По форме виды школьного чтения делятся на целостные и выборочные. Виды целостного чтения – по цели: изучающее, ознакомительное, критическое, творческое, редакторское. Виды выборочного чтения по цели: просмотровое, справочно-ориентировочное, поисковое, пересмотровое (перечитывание).

Читательская культура школьника – составная часть общей культуры личности, представляющая собой комплекс знаний, чувств, умений, навыков, мотивов деятельности. Она включает выбор источников чтения, сознательное чтение определенного вида, полноценное восприятие конкретного типа книги и усвоение прочитанного жанра произведения [10–12].

Педагог как профессиональный читатель должен обладать устойчивой потребностью в постоянном чтении, читательской эрудицией, теоретико-литературными, книговедческими и библиографическими знаниями, умением правильно, бегло, осознанно и выразительно читать тексты разных жанров, умениями оценки и интерпретирования произведений, креативными и речевыми умениями. При этом наборе качеств профессионального читателя речевые умения в содержании читательской культуры педагога – носителя речевой профессии – становятся основополагающими. Все, что умеешь сам, научи своего

ученика с помощью убедительной речи. Таково профессиональное кредо педагога.

Таким образом, необходимость совершенствования приобретенных компетенций читательской подготовки является актуальной проблемой и в процессе получения образования, и в освоении профессии педагога, и в течение всей дальнейшей профессиональной деятельности.

Компоненты читательской культуры педагога, указанные выше, отличаются от базовых, присущих школьникам и студентам, степенью сложности, гибкостью применения, возможностью творчески комбинировать ранее освоенные качества, осуществлять глубокий анализ и синтез прочитанного текста, принимать решения в нестандартных ситуациях при изучении новинок художественной литературы и при чтении текстов разнообразных литературных жанров и направлений.

Перечислим и раскроем компетенции педагога как профессионального читателя, помогающего ученикам тоже стать компетентными самостоятельными читателями.

Компетенции – это теоретически осмысленные и закрепленные в практике личностные умения и профессиональные действия, которые обеспечивают успешный результат. Результатом обучения младших школьников литературному чтению является читательская самостоятельность и компетентность детей в работе с детской книгой и текстом. На эту конечную цель четырехлетнего обучения ориентируются в своих методических поисках учителя средней школы [13].

Одним из основных умений учителя начальных классов является *способность научить ребенка механизму или способу чтения, развить навык правильного, беглого, сознательного и выразительного чтения*. Ребенок 5–7 лет в современных социально-культурных условиях жизнедеятельности обычно психологически подготовлен к самостоятельному чтению. Задача учителя – продолжить развитие процессов слушания прочитанного в чтении взрослого и одновременно формировать навык самостоятельного чтения у первоклассников или детей подготовительной группы детского сада.

Звуковой аналитико-синтетической метод обучения грамоте обязывает учителя начинать обучение чтению с анализа звучащей речи как явления, знакомого ребенку. Про-

² Первый Общенациональный конгресс по чтению «Чтение в современном мире: опыт прошлого, взгляд в будущее»: тез. докл. М., 1992.

цесс анализа начинается с описания сюжетной или предметной картинке: обучающиеся составляют предложение. Затем предложение делится на слова, избранное учителем слово – на слоги, из нужного слога выделяется новый для изучения звук, который характеризуется как гласный или согласный, согласный звонкий или глухой, в данном слоге твердый или мягкий. Звук обозначается буквой, которая прорисована в букваре как заглавная и строчная (большая и малая). Затем дети читают с новой буквой слоги, некоторые слоги сливаются в слова, а из слов составляют предложение. Заканчивается синтез чтением предложений и малых адаптированных текстов.

Такой метод обучения предполагает плавное слоговое чтение многобуквенных слов и одномоментное чтение коротких слов (примерно от трех до пяти букв). Способ плавного слогового чтения – искусственный, промежуточный, неосновной. Он обеспечивает отдельным учащимся понимание того, как звуки сливаются в слоги и слова – по позиционному принципу, в зависимости от рядом стоящих знаков и звуков. Поэтому на аналитическом этапе обучения грамоте читают множество слогов и слов по подобию: сравнение их формирует механизм правильного и сознательного чтения (мал-мал-мил-мил; кон-конь-кин; ха-ха, хи-хи; ох-ах; ух-их и под.) [14].

Начиная со второго полугодия первого класса и во втором классе младшие школьники овладевают способом чтения от пробела до пробела, то есть целым словом. Для этого дети мысленно сливают слоги в слово и прочитывают слово вслух. Перед чтением текста учитель предлагает читать слова из текста, подобранные по степени увеличивающейся трудности. Вначале – слова из пяти-шести букв, затем трехсложные и четырехсложные. Однако даже во втором классе многосложные трудные слова учащиеся продолжают вначале прочитывать по слогам, а повторно – целиком: например, *обещанные игрушки, несравненная красота, неопубликованное произведение*.

Методика чтения целых слов требует лексических комментариев, словообразовательного анализа, подбора синонимов и других приемов словарной работы. Словарная работа в любом классе занимает значитель-

ное место в процессе урока, она проводится и перед чтением произведения (объясняются важные, ключевые для понимания текста лексемы) и во время чтения, попутно с чтением (пока дети не забыли контекст и по догадке могут установить значение слова), а также во время бесед, после чтения (обычно образные обороты речи, слова в переносном смысле, требующие сложных пояснений).

Основным способом является синтагматическое чтение или чтение словосочетаниями: «В некотором царстве, / в некотором государстве / жил крестьянин с семьей, / и было у него / три сына...». Поле чтения школьника расширяется за счет понимания связи слов в предложении: к подлежащему обычно присоединяются определения, сказуемые требуют дополнений и обстоятельств, многие распространенные обстоятельства произносятся как отдельный комплекс слов. Грамматическая пропедевтика на уроках русского языка весьма способствует переходу на синтагматическое чтение, мы получаем большой рывок в осознанности чтения, увеличивая при этом и скорость.

При правильном обучении наступает этап фразового чтения для учащихся, не отклоняющихся в развитии. Фраза – это часть распространенного предложения, которую ученик произносит на одном дыхании. При этом вновь ориентиром является смысловое деление на фразы. Навык чтения подростков имеет индивидуальную характеристику, среди детей могут быть и те, кто читает целым словом. Навык зависит от чтецкого тренинга, читательской заинтересованности, ибо навык – это умение, доведенное до автоматизма, совершенства [15; 16].

По мере взросления обучающихся «взрослеют», то есть усложняются, и тексты. С нашей точки зрения, из многолетнего методического опыта, чем больше школьник будет читать произведений детской литературы самостоятельно во внеклассное время, тем легче ему будет совершенствовать качества навыка и в дальнейшем обучении.

Важная профессиональная компетенция учителя – интеллектуальное умение оценить литературный учебный материал в книге для чтения с точки зрения квалифицированного и начинающего читателя. Эта компетенция интегрирует следующие умения: охарактеризовать компоненты литературного произве-

дения, провести лингвистическую экспертизу языка текста на доступность детям определенного класса, выбрать методы и приемы работы с текстом, соответствующие литературоведческой специфике и возрасту читателей, подготовить выразительное (образцовое) чтение художественного произведения.

Таким образом реализуется многоуровневое восприятие и комплексное изучение текста учителем. Вызвана необходимость такого подхода достаточно большой разницей в восприятии литературы взрослого, подготовленного, опытного читателя, каким является учитель, и начинающего, своеобразного, юного читателя – школьника. Комплексный анализ содержания и формы художественного произведения проводится учителем при подготовке к уроку. Соединение литературоведческого, лингвистического, методического, исполнительского анализа и предположения о читательской интерпретации произведения детьми позволяют качественно проектировать сценарий урока литературного чтения.

Следующая компетенция педагога – умение передать способы анализировать литературные тексты школьникам в беседах о произведении. Вступительная беседа подготавливает восприятие текста, беседа по первичному восприятию проверяет впечатления детей, аналитическая беседа посвящена разбору содержания и формы произведения, обобщающая беседа подводит итоги разговоров о тексте и содержит идейно-художественные выводы о произведении.

Проверить понимание текста детьми можно не только во время бесед, но и выполняя упражнения в пересказе текста. Прежде всего, учитель определяет, нужно ли пересказывать изучаемый текст и какой вид пересказа выбрать. Не следует пересказывать прозаические художественные тексты, сложные по языку и насыщенные прямой речью, а также стихотворные поэтические произведения (лирику). Пересказы сюжетов, близких по содержанию детской жизни, можно осуществлять следующими способами: подробно, близко к тексту, выборочно, частично, сжато или кратко, своими словами, творчески. Сказки и детские рассказы (очерки) передают близко к тексту, с сохранением особенностей языка, подробно. Крупнообъемные тексты требуют частичного или выборочного

пересказа. Самым сложным для детей является краткий пересказ, ибо сокращение авторского текста – это, по сути, сочинение нового произведения.

Краткий пересказ требуют от школьников в том случае, когда дети пытаются рассказать, какую книгу или произведение читали дома самостоятельно. Чтобы выступило большое количество детей, надо научить их составлять аннотации и отзывы. Образцы аннотаций есть в самих книгах, аннотации называют в основном тематику книги. Чтобы убедиться в понимании прочитанного ребенком, чтобы упражнение работало на развитие речи, в практике урока обучают отзывам о прочитанных произведениях. Для этого надо поставить перед школьниками следующие задачи: 1) правильно назвать прочитанную книгу (произведение): указать фамилию автора, заголовок, жанр и тип книги – одно произведение или сборник; 2) сформулировать, о чем прочитанная книга (тему и проблему); 3) выделить, что понравилось и кто запомнился (герои, поступки, события); 4) в конце сформулировать идейные выводы (ценность книги). В результате получится отзыв – передача краткого содержания книги в пяти-семи предложениях.

Выбрав вид пересказа, учитель обучает школьников процессу пересказа. Подготовка пересказа – это специальные упражнения по содержанию, композиции и языку текста. Убедившись в беседе, что дети поняли содержание текста, начинаем выработку у них умения составить план произведения. План нужен для полной, подробной и сжатой передачи текста. Для составления плана надо разбить текст на части, выделить в каждой части главное и озаглавить эпизод. Затем в каждой части выделить главные (ключевые) слова и обороты речи, без которых не будет ясно содержание. Опорные слова выписать или спроецировать на доску, чтобы дети пользовались ими при самостоятельном составлении своих предложений. Особенно важно правильно начать и закончить пересказ: учитель вначале помогает детям формулировать вводные и последние фразы, но впоследствии все три части (вступительную, основную и заключительную) школьники произносят (пересказ) или записывают (изложение) самостоятельно [17].

В компетенции учителя точно знать четыре условия успешного пересказа: 1) определить, нужно или не следует пересказывать текст; 2) выбрать точно подходящий тексту вид детского пересказа; 3) выполнить подготовку к запоминанию содержания: задать вопросы по тексту, чтобы убедиться в понимании главного, составить план с опорой на текст; 4) провести анализ языка произведения: уточнить значения незнакомых слов, выделить ключевые слова, красивые и точные обороты речи автора, которые хочется запомнить и процитировать. При письменном пересказе (изложении) проводится еще и орфографическая подготовка.

Интерес у обучающихся вызывают творческие пересказы: словесное рисование картин, портретов, рассказывание от лица героя, сочинение различных вариантов развязки сюжета, если концовка не понравилась читателям, и т. д. В частности, девочки с увлечением передавали описание пейзажа от лица одуванчика в рассказе М.М. Пришвина «Золотой луг», а мальчики сочиняли пересказ этого же текста от лица рыболовов, идущих через луг на реку. В рассказе К.Г. Паустовского «Кот-ворюга» повествование ведется от рассказчика-автора, а дети предложили творческий пересказ от лица персонажа-кота, чтобы передать все переживания бездомного, несчастного животного, жизнь которого круто изменяется с помощью добрых людей, какими в тексте предстают писатели К.Г. Паустовский, Р.И. Фраерман и А.П. Гайдар.

Многие рассказы насыщены диалогами и полилогами. Такие тексты следует читать «по ролям» или «в лицах», драматизировать, предварительно выяснив, какие характеры и чувства надо передать в речи героев. Этот же совет относится и к басням, и к сказкам. Обучать драматизации удобно на эпизодах из пьесы С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев», представленной в книгах для чтения.

Творческой драматизации подвержены и тексты стихотворных произведений. Запоминать текст в движении, в действии всегда легче, чем просто повторять его, сидя за столом. Первоклассники на уроке заучивали стихотворение С.В. Михалкова «А что у вас?», разыграв сценку. Действие в тексте происходит во дворе большого московского дома. Восемь учеников: пять мальчиков и три девочки с указанными в тексте именами – вы-

делили свои реплики, мимику и движения и драматизировали сюжет. Старшие дети Вова и Настя произносили свои «речи» убедительно, по-взрослому наставительно. Тихим голосом говорила Нина. Задорно, весело или растерянно произносили свои тексты трехлетние «малыши» Лева и Вера. Другие персонажи – Коля, Толя и Боря – задорно сообщали друзьям свои новости.

Чем меньше возраст детей, тем активнее они участвуют в игровых технологиях урока литературного чтения. Так, за урок было разучено стихотворение Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится...», в котором борьба Зимы и Весны, оживших сказочных персонажей, была наглядно представлена в драматизации с домашней подготовкой костюмов и деталей. То же явление перевоплощения показывают школьники по басням И.А. Крылова.

Произнесение и повторение классических художественных текстов, их цитация – главное событие в сценариях урока литературного чтения, которое остается в памяти детей надолго, иногда на всю жизнь.

Помимо художественных произведений, школьников обучают чтению «деловых» текстов: научно-познавательных, публицистических, мемуарных. Такие тексты отличает фактографическое отображение действительности. Изучение информации (фактов, событий, явлений, деятельности исторических лиц) становится ведущим принципом работы с деловым текстом. На таких текстах на уроках делового чтения успешнее всего отрабатывается логика – установление причинно-следственных связей явлений. Информация, изложенная в документальных рассказах, статьях и очерках, содержит понятия и термины той области знаний, которая представлена в теме: о природе, космосе, общественных отношениях, исторических событиях. Такие тексты требуют от учителя историко-литературного комментирования, содержательного вступительного слова, объяснительного чтения, о чем писали классики методики обучения. На современном этапе актуальными являются слова основоположника методики начального обучения родному языку К.Д. Ушинского о том, что «читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело».

Следующая компетенция учителя – уметь думать о тексте учебника самому и обучить этому процессу школьников.

Читать не размышляя, все равно, что глотать пищу не разжевывая: она не будет перевариваться, то есть усваиваться. Обучать размышлению, думанию над текстом надо так, будто вместе с учениками учитель впервые делает открытия: он удивляется новым фактам, словам, необычному в обычном. Только такое поведение взрослого в беседах порождает детскую любознательность, желание читать вновь. Это касается любого жанра литературных текстов – все они создаются ради читателя или обязательно чем-то важны самому автору. Желание разгадать авторский замысел сочинения текста – самая интересная, перспективная, надежная цель чтения. Квалифицированный читатель всегда ставит перед собой цель чтения – это умение учитель также передает ученикам. Поэтому на уроках должен звучать один из вопросов: Зачем мы читаем и изучаем этот текст? Почему его надо запоминать? Что захотелось выучить или выписать из текста? Ради чего автор написал это произведение?

Постановка целей чтения и выполнение читательских действий составляют важнейшие компоненты читательской деятельности. Не менее значимым компонентом читательской деятельности является круг чтения – мир книг и произведений, который мы предлагаем учащимся для ознакомления. Программное чтение задано составителями-методистами в учебниках, рекомендованных Министерством образования и науки Российской Федерации, это так называемое обязательное чтение. В компетенции учителя – предложить детям содержательный и доступный возрасту репертуар внепрограммного чтения, дать рекомендательный список внеклассного чтения детям и их родителям. Учитель является руководителем детского чтения, поэтому его умение подобрать нужный ребенку, количественно доступный и качественно проверенный объем и перечень детских книг влияет на формирование и развитие читательской самостоятельности школьников.

Знание книг – это первый закон формирования читателя, закон-аксиома, по утверждению профессора Н.Н. Светловской. Он

касается в первую очередь самого учителя, а потом и его учеников.

Какими законами руководствуется учитель при составлении круга внеклассного чтения? Мы сформулировали следующие законы:

- возрастных ограничений;
- возрастных соответствий;
- возрастной перспективы;
- тематического богатства;
- жанрового разнообразия.

Возрастные ограничения актуальны в отношении начинающих читателей: не все, что понятно ребенку в чтении взрослых, будет понятно ему в самостоятельном чтении. Поэтому начинающим читателям предлагают малообъемные книги картинных и игровых дизайнерских типов. Возрастные ограничения связаны и с проблематикой: дети не умеют анализировать отношения взрослых, не умеют давать оценки некоторым общественным явлениям. Надо понаблюдать, что слушают дети с удовольствием, спросить у них, о чем они хотят читать. Закон возрастных соответствий помогает составить библиотечку любимых книг читателей определенного возраста. В любимых произведениях писатель угадал детские потребности, он сохранил и «память детства» в отношении чувств и переживаний ребенка, точно охарактеризовал суть детского темперамента и характера, он объяснил поступки и отношения людей так достоверно для ребенка, что стал читателю другом, доверителем, советчиком, защитником. Закон возрастной перспективы обязывает включить в детское чтение произведения общей литературы, чтобы продвигать читателя в кругозоре, затрагивая «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский).

Закон тематического богатства детского чтения предполагает, что учитель предложит школьникам не менее пятнадцати широких тем с большим количеством разнообразных проблем: Детство, Семья, Школьная жизнь, Чудеса и волшебство, Приключения и путешествия, Труд, профессии и занятия, Жизнь известных людей, Человек и природа, Картины родной природы, Родина большая и малая, Другие страны, Мир знаний, Мир искусства, Мир человеческих отношений, Народная мудрость.

Внутри каждой темы надо искать доступную проблематику, обеспечивая школь-

никам книжное знание обо всех мирах, в которых они существуют: это мир детства, семьи и окружающей действительности, мир природы, социальный мир и виртуальный, фантастический мир. При этом нельзя поощрять погружение читателя в какой-то один из миров, чаще всего – сказочный, виртуальный, дети должны узнавать живую действительность и учиться ориентироваться в мире реального человеческого общежития. Главная цель тематической разноплановости чтения – через книгу передать многообразие миров и опыт человеческой жизнедеятельности.

Закон жанрового разнообразия предполагает знакомство школьников с малыми и объемными жанрами устного народного творчества, большое разнообразие сказочных авторских произведений предлагает нам лучшая в мире русская детская литература: сказочные романы (трилогия Н.Н. Носова о Незнайке, «Три толстяка» Ю.К. Олеси), волшебные повести («Старик Хоттабыч» Л.И. Лагина, «Волшебник Изумрудного города» А.М. Волкова, «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А.Н. Толстого), сказки-рассказы («Горячий камень» А.П. Гайдара, «Стальное колечко» К.Г. Паустовского), сказки-были и сказы (П.П. Бажова, Е.А. Пермяка, Б.В. Шергина, М.М. Пришвина), сказки-несказки (В.В. Бианки, Н.И. Сладкова), стихотворные сказки (К.И. Чуковского), оригинальные сказочные переделки, вроде «Золушки» Е.Л. Шварца, о которой автор говорил: «Старая сказка на новый лад», сказки-пьесы («Кошкин дом» С.Я. Маршака), сказки-загадки («Старик-годовик» В.И. Даля), с лингвистическими заданиями («Пуськи бятые» Л.С. Петрушевской), лирические и философские сказки (С.Г. Козлов, Ф.А. Абрамов).

Школьникам надо предлагать такие жанры, как художественные и познавательные рассказы, очерки-описания, статьи-рассуждения, воспоминания и автобиографии. Особенно много в детской литературе стихотворных разновидностей произведений: стихотворные рассказы, баллады, поэмы, лирика пейзажная, портретная, юмористическая, сатирическая, психологическая, нравоописательная, медитативная.

Школьникам тогда будет интересно выбирать книги для самостоятельного чтения, когда учитель расскажет и покажет им то

богатство, которое создано в России и за ее рубежами для детей через библиотечные уроки, книжные выставки, презентации.

Формирование читателей происходит поэтапно. Следующая компетенция педагога – обеспечить поэтапное становление читателей. В начальной школе учитель еженедельно организует встречу с новой детской книгой. Учащиеся учатся рассматривать книгу по правилам, узнавать в ней знакомое содержание и обдумывать его. Итогом таких занятий будет мотивация к самостоятельному обращению к новым книгам [18; 19].

Читательская самостоятельность проявляется как качество личности, психологическое новообразование: подросток без принуждения со стороны выбирает книгу для самостоятельного чтения по силам и интересам, умеет ее быстро и качественно прочитать, воспроизвести содержание и оценить значимость чтения для себя, знает и обдумывает все доступные источники чтения, названные ранее темы и жанры литературы. С этого переходного возраста из детства в отрочество у школьника формируются читательские интересы, привычки, традиции, в том числе, например, запоминать крылатые фразы из художественных произведений и цитировать их, выделять любимых авторов, искать их книги, находить дополнительную литературу по предметам, электронные источники знаний.

К концу обучения в средней школе складывается читательская компетентность школьников: читательский (литературный) кругозор (знание книг), культура читательской деятельности (ознакомительное рассматривание книги, чтение и обдумывание, чтение-общение), учебные и личностные мотивы обращения к новым книгам, новым источникам чтения.

Замеры читательской компетентности и самостоятельности учащихся можно провести по следующим показателям:

- наличие развитых способа и качеств навыка чтения;
- знание авторов, заглавий произведений, тематики и жанров;
- умение ставить вопросы по тексту, отвечать на вопросы;
- умение выделить нужное место в тексте по заданию;

- составление композиционного плана произведения;
- объяснение значения слов в прямом и переносном (образном) смыслах;
- нахождение авторских идей в тексте и формулирование идейного смысла произведения своими словами;
- рефлексивная способность, объективная оценка полученных в чтении результатов обучения, развития и воспитания.

Знание книг (авторов, заглавий, тем и жанров) у каждого взрослого и юного читателя является сугубо индивидуализированным показателем, как и навык чтения. Требования, на которые можно ориентироваться, названы в программах обучения, и, прежде всего, – это полноценный навык чтения. Правильное (безошибочное) и беглое (примерно сто слов в минуту вслух) чтение можно называть технически грамотным. Главное качество – сознательность чтения – проявляется в умении передать содержание адекватно авторскому замыслу. Итоговым качеством навыка называется выразительность чтения, то есть стремление интонационно грамотно выразить мысли и чувства, заложенные в произведении. Последнее качество должно естественно проявляться при чтении художественных текстов.

Какие умения демонстрирует учитель ученикам в работе с книгой?

Учитель задает школьникам образец знакомства с новой книгой – алгоритм рассматривания: 1) находим три ориентира на обложке: фамилию автора (говорит ли она что-либо читателю?), заглавие (понятно ли оно? загадочно?) и иллюстрацию (что изображено? как? почему?), сопоставляем ориентиры и пытаемся догадаться о теме чтения; 2) изучаем вводные листы книги спереди и сзади: титульный лист, форзац, промежуточные листы, тщательно знакомимся с оглавлением; 3) прочитываем справочные материалы книги: библиографическую карточку, аннотацию, указание на жанр, предисловие, выходные данные: город, издательство и год выпуска книги, надписи серии и другие; 4) проводим постраничное рассматривание книжного блока и делаем выводы об общем содержании книги.

После такого подробного ознакомительного рассматривания учитель и ученики решают, интересна, доступна и нужна ли эта

книга конкретному классу и читателю. Следует учить детей ориентации в книге и после ее рассматривания. Прежде всего, это будет связано с тем, какую ставить цель чтения и выбирать способ прочтения текста (целиком или по частям).

Какие же умения обязательны для учителя в работе с текстом? Они касаются основных компонентов содержания и формы и выражены в схеме анализа произведения художественной литературы. В таком анализе литературоведческая специфика текста определяет методические приемы работы.

Покажем размышления молодого учителя – выпускника бакалавриата над художественным текстом.

В процессе чтения текста, который предстоит изучать на завтрашнем уроке, установим тему и жанр произведения как начальные компоненты содержания и формы. Тема как предмет изображения определяется по иллюстрациям, по заголовку, по тем традиционным обращениям автора к реалиям, о которых нам известно из истории литературы, и, конечно, по содержанию текста.

По каким признакам устанавливаем жанровую разновидность произведения? Например: если в произведении короткая ритмичная строка, есть строфы и рифма, то это и будут формальные признаки стихотворения. Но если под поведением животных, птиц, предметов подразумевается поведение человека, то аллегория, или иносказание, делает стихи басней или сказкой. Если бытовой колорит краткой художественной речи сопровождается специально выделенной моралью, то это басня. Сказку все узнают по фантастическому вымыслу и сказовой манере, традиционным формулам речи: жили-были, долго ли коротко ли. Рассказ – небольшое по объему повествование о событиях и героях, которых можно встретить и в действительности. Художественный вымысел большего объема повествования, большее число героев и событий дает нам повесть.

Устанавливаем идейный пафос произведения, уточняем его проблемно-тематическую направленность. Какое это стихотворение: сюжетное или описательное, пейзажная (картина природы) или медитативная лирика (размышления поэта), портретная зарисовка или юмористический пассаж. Формальные разновидности имеет басня: она создается в

прозе и в стихах, имеет малый объем текста, критическую (сатирическую) направленность иносказательного содержания и авторское поучение.

Разновидности рассказа определяются идейно-тематической установкой: если рассказ сообщает знания, то это научно-художественное произведение или познавательный рассказ. Если в нем раскрывается поведение героев в конкретной ситуации, то его называют нравоописательный рассказ. Если в рассказе представлена более широкая панорама жизни, он социально-бытовой, при этом может иметь и сатирическую характеристику, и лирическую направленность. Раскрытие внутренней жизни героя предполагает психологический нравоописательный рассказ, показ героя с добродушной насмешкой – юмористический рассказ.

Типология народных сказок по ведущим героям известна следующая: анималистические сказки (о животных), волшебные (с чудесными героями) и социально-бытовые (о людях). В хрестоматиях встречаются сказки анекдотические (о смешных случаях) и докучные (с повторами для слушателей, чтобы они больше не просили новых сказок).

Классификация литературных сказок разнообразнее и оригинальнее: познавательная сказка (сказка-несказка), сказка-рассказ, волшебная повесть, сказочный роман, сказка-пьеса, стихотворная сказка, а также все те, что созданы по типу народных, в том числе и шуточные.

Определяя проблематику произведения, подумаем о заглавии, о позиции автора – это поможет поставить интересные вопросы для бесед с детьми. Вспомним произведения на похожую тему, с аналогичной проблемой. Что нового несет в себе данный текст среди однотемных?

Раскроем композицию сюжета, последовательность в нарастании событий: экспозицию (общее знакомство с героями, установление места и времени действия), завязку (исходное событие), развитие действий (включение новых героев, эпизодов), кульминацию (главное событие), спад действий (последующие события), развязку (итоговое событие), эпилог (послесобытийное сообщение автора). Разделив текст на композиционные части, выделив в них главное, озаглавим их.

Заголовки плана могут быть словами текста (цитатный план), полными, вопросительными или назывными предложениями.

Если в произведении нет сюжета, то есть системы событий, выделим картины (смена картин – картинный план), развитие мыслей и чувств лирического героя (логический план).

Композиционные особенности текста влияют на выбор видов чтения и пересказа. Последовательное повествование, когда сюжетные элементы расположены по порядку, что часто бывает в рассказах и сказках, удобно для полного пересказа. Повествование с несколькими сюжетными линиями предполагает выборочный или частичный пересказ. Во многих случаях от пересказов текста надо отказаться из-за сложного строения художественной речи. Лирические стихи не пересказываем никогда, а сказки – наоборот учим рассказывать близко к тексту, если произведение классическое. Диалоговая композиция текста настраивает на чтение в лицах (по ролям), драматизацию. Наличие описательного текста требует творческого пересказа – словесного рисования картин природы, портретов героев, описания обстановки, интерьера, ситуации [20–23].

Особенно пристальное внимание уделяем художественным образам произведения. Для детей это главный компонент, и в теории литературы – это центральный компонент художественного произведения, запоминающийся более других. Образы-персонажи, пейзажи, события – «вещественные» образы, они создают мысленную наглядность. Вторая группа – «невещественные», то есть абстрактные образы – настроения, мысли, чувства.

Подробнее анализируем образ главного героя: выделяем его портрет, объясняем поступки, обращаем внимание на его речь, мысли, отношение к другим персонажам. Важно подчеркнуть мотивы поведения героя. Одновременно отмечаем средства создания образа. Результатом характеристики является отношение автора к своему герою.

Проведем анализ языка: определяем характерное для данного автора словоупотребление, построение предложений. Особое внимание «трудным» словам (с незнакомым значением, со сложным произношением), «образным» словам (в переносном значении, тропами) и «ключевым» словам (важным для понимания темы и идеи произведения).

Каждая группа лексем объясняется разными способами: трудные слова надо включить в речевые упражнения, значение посмотреть в толковом словаре, с метафорами и иными тропами продумать словесное рисование картин, с ключевыми словами составить тематический словарь опорных слов для пересказа или формулирования идейного смысла произведения детьми.

Сформулируем идейные выводы, исходя из эстетического и мировоззренческого потенциала произведения и возраста детей. Установим влияние чтения и разбора произведения на развитие личности детей, качеств читателя: удастся ли на уроке развить воображение, память, чувственную сферу, мышление, речь, решить познавательные и воспитательные задачи.

После такой умственной работы можно приступать к записи сценария урока литературного чтения.

* * *

Самая трудная по исполнению компетенция учителя – осуществить воспитательную цель урока. Выпускники школы должны получить на уроках литературного чтения определенные Федеральным государственным образовательным стандартом знания, умения и навыки, общее и литературное развитие, духовно-нравственное и эстетическое воспитание. Если обучение и развитие имеют конкретные методики, то воспитание как процесс имеет опосредованный и отсроченный результат, не всегда очевидный на проведенном уроке [24].

Чтобы достичь воспитательных целей урока, начинающий учитель при подготовке к уроку, во время комплексного анализа текста должен установить, какую функцию несет данное произведение читателям: познавательную, мировоззренческую, эстетическую, гедонистическую, коммуникативную, прикладную. В сценарий урока следует включить задания на выявление всех названных функций, не ограничиваясь вопросом: что нового мы узнали на уроке?

Классическое произведение, как правило, оказывает многоуровневое воздействие на читателя своей совокупностью функций. В чем воспитательное значение «Сказки о царе Салтане, о сыне его, славном и могучем

богатыре, князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди» А.С. Пушкина? В том, что мы начали узнавать о героях произведения с заголовка: А.С. Пушкин никак не выразил своего отношения к царю, Лебедь назвал «прекрасной», а князя Гвидона расхвалил замечательными словами «славный, могучий», «богатырь», назвал по имени-отчеству, уважительно. В заголовке выполнена коммуникативная и эстетическая функции текста: автор подсказал нам, кого он любит, каков его эстетический идеал. Осталось выяснить, почему такое разное отношение к героям.

В процессе чтения мы узнаем о красоте, добрых делах и благодарности волшебной дочери морского царя Лебеди и понимаем, почему А.С. Пушкин употребил эпитет «прекрасная». Царь Салтан оказался противоречивой натурой: то он смешон (подслушивает разговоры девиц), то храбр (сражается на войне), то доверчив и несамостоятелен (все время слушает советы сваты и свояченицы), то проявляет властный характер и, наконец, прощает коварство.

Но более всего мы любим сына Салтана, который несправедливо ни разу не назван царевичем. Гвидон родился уже необычным: больше нормы рост и вес, рос «не по дням, а по часам», здоровьем бог не обидел, заботится о матушке, спас Лебедь, хочет соединить распавшуюся по наговору семью, вернуть отца. Он – хороший правитель, народ наделил его властью (правит городом, надел «княжью шапку») и доволен им: «изоб нет, везде палаты», люди богато живут, песни поют. То есть и личная, и общественная стороны жизни Гвидона позволяют сказать, что А.С. Пушкин рисует идеал молодого человека, которому следует подражать. Поэтому когда рассердившийся Гвидон, превратившись в комара, муху и шмеля, мстит злым женщинам за клевету, школьники как один встают на сторону князя, считая сцены мести самыми смешными в сказке, но в то же время способами наказания провинившихся героев.

Вот это и есть главный показатель воспитательного воздействия литературы на читателей: кого они одобряют и за что, кого осуждают и почему. Если дети на эти обобщающие вопросы отвечают развернуто и доказательно, мысли и чувства автора их волнуют, формируются духовно-нравственные

убеждения, умение различать добро и зло, стремление быть лучше. Нравственные идеалы влекут за собой идеалы эстетические, проявляющиеся в стремлении к красоте, красивому поведению, красивому языку.

Заметьте, говорим мы детям, как обращаются друг к другу лучшие герои пушкинских сказок: «Здравствуй, князь ты мой прекрасный», «Матушка моя родная», «милый друг», «душа моя», «добрый путь вам, господа» и подобное. «Читая Пушкина, – писал литературный критик В.Г. Белинский, – можно превосходным образом воспитать в себе человека». Конечно, он имел в виду гуманизм, человеческое благородство вне зависимости от социального статуса героев.

Учителю необходимо понимать, что такие тексты, как пушкинские сказки, достоинства которых читатели ценят уже почти двести лет, требуют тщательного разбора, вдумчивого, медленного чтения. Большинство персонажей в произведениях в хрестоматиях для школы являются образцовыми в воспитательном отношении, запоминающимися на всю жизнь, начиная от «бедового» Филипка и плачущего Ваньки в рассказах Л.Н. Толстого и А.П. Чехова и заканчивая героями наших дней.

Однако духовно зорко учитель должен оценивать современные тексты, включать критическое мышление в отношении содержания и языка произведений тех авторов, которые не прошли проверку временем, не стали классикой литературы. Вызывают огорчение произведения, в которых автор пытается вызвать смех читателя любыми средствами, даже исказив героя до неприличия. Но разве весело, если мальчик в сказке «Везунчик» бежит домой из школы, засунув руки в карманы (попробуйте!) или героиня мечтает поучить взрослых управлять делами завода («25 профессий Маши Филипенко»). Не называя фамилии современных авторов, хотя их тексты предлагались в пособиях, рекомендованных официально. Произведения невысокого эстетического уровня, к сожалению, попадающие в учебник, следует вежливо читать (для тренировки навыка чтения), но не следует подробно анализировать и пересчитывать, чтобы не портить намечающийся художественный вкус и воспитательную программу.

В воспитательном плане важно, чтобы учитель не возвышался над детьми как квалифицированный, много знающий специалист, а представлял бы собою опытного читателя, который вместе с начинающимися читателями удивляется яркому образу, удачному художественному слову, пытается расшифровать закодированную в словах чужую речь и сделать ее своей, если она нравится, сделать ее понятной и близкой, если она написана давно. Учитель как посредник между ребенком и книгой может открыть новым поколениям читателей глаза на то, как интересно узнавать в тексте человека, ибо книга – это «духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старика юноше, начинающему жить, приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых, часовому, заступающему на его место», «племена, люди, государства исчезали, а книга оставалась» (А.И. Герцен).

Уважение к книге как к чужому труду и творчеству, а также к процессу чтения, к своему труду, приносящему пользу и удовольствие, учитель воспитывает в школьниках всей своей профессиональной деятельностью. Даже тем, как он смотрит на книгу, как держит ее в руках и перелистывает страницы. Что составляет методическую сущность компетентного читателя-педагога? Самому надо хорошо знать литературу, владеть культурой чтения и не допускать дидактических ошибок, провоцирующих у детей нежелание читать [25].

Совершенствованию читательской культуры педагога может способствовать выход в смежные области науки о чтении. Современную модель чтения предлагает социолог Н.А. Стефановская в монографии «Экзистенциальные основы чтения» [26]. Хотелось бы обратить внимание педагогов на важные концептуальные позиции исследователя, излагаемые в этом труде.

Для современной интерпретации природы чтения необходимо понимание чтения как феномена духовной жизни отдельной личности. Общество и социальные институты выступают лишь организующим началом, внешней оболочкой чтения. Социальная история чтения может быть представлена как история различных форм борьбы просвещенности и невежества, при этом чтение яв-

ляется неперменной атрибутивной характеристикой просвещенности человека.

Чтение – это один из видов коммуникации, общения, о чем говорят многие исследователи XX века. Специфика чтения как коммуникативной деятельности состоит в ее опосредованности текстом или другим информативным дискурсом. Цель такой коммуникации – найти независимым путем истину и на этом пути стать самим собой благодаря сопричастности другим людям, авторам необходимых нам текстов. Такая коммуникация носит духовно-экзистенциальный, жизнестроительный характер.

Существует подлинное чтение и «квазичтение», граница между которыми определяется двумя главными факторами: мотивацией читателя и результатом вхождения в текст. Вполне представимы ситуации чтения со служебными целями, чтения в поисках развлечения, времяпрепровождения и другие формы «квазичтения». В данной коммуникации читатель заведомо знает результат, он «навязывает» себя тексту или текст себе, не испытывая духовной потребности. Главный просчет «квазичтения» в том, что не возникает эмпатийности, эмоционального сопереживания автору текста, героям, событиям, не получается «диалог с текстом».

Единицей чтения является не слово, не предложение и не мысль, а акт коммуникации, имеющий фразовую структуру. Текст представляет собой статичную знаковую систему, что дает возможность фиксирования, хранения, тиражирования информации в таком виде, при котором процессы потребления не совпадают по времени и месту с их производством. Эта особенность превращает чтение в рациональный способ передачи и усвоения знаний, ценностей, опыта, выработанных человечеством в разных странах и в разные века. Текст выполняет программно-моделирующую функцию.

Чтение как целостный процесс развивает все подсистемы личности: физиологическую, психологическую, духовную. Рассматривать чтение редуцированно – значит упрощать подход к этому сложному феномену. Развитие личности является высшей коммуникативной целью в педагогике чтения.

Исследователем выделены следующие социальные функции чтения. Главная – экзистенциальная, которая выражается в том, что

чтение – всегда выбор своего дальнейшего существования, накопление собственного «Я». Катарсическая функция подразумевает эмоциональное обогащение личности, очищение духа через глубокое сопереживание содержанию текста. Идентификационная функция проявляется в возможности отождествить себя с различными персонажами, мысленно реализовать варианты жизненных или виртуальных сценариев и, соотнося себя с ними, определить свое место в социуме. Эти три функции являются сущностными для чтения как духовной коммуникации.

Названа группа коррекционных функций: идеологическая (чтение – один из мощных аппаратов воздействия на мировоззрение людей), социальной престижности (избирательное чтение определенного репертуара текстов высокого социального статуса гарантирует успех читателю в обществе или среди референтной группы людей), образовательная (чтение выступает как эффективный способ приобретения новых знаний личностью путем самообразования и в рамках образовательных институтов), функция профессионализации (чтение специальной литературы служит важным каналом поддержания профессионального авторитета специалиста), иллюзорно-компенсаторная (чтение позволяет осуществить в воображении свои желания, снять запреты, испытать эмоции, отсутствующие в повседневной жизни индивида), библиотерапевтическая (чтение может оказывать лечебное воздействие на психику, помогает формированию способностей и навыков, укрепляет силу воли человека).

Н.А. Стефановская представила комплекс стабилизационных функций чтения, который служит сохранению сложившегося в данном обществе стереотипа доминирующей культуры:

- социализирующая – чтение способствует усвоению постоянных норм и ценностей социума, приобретению социального опыта, необходимого для включения в общественную систему, для выполнения доступных социальных ролей;

- воспитательная – чтение транслирует и закрепляет систему моральных установок и запретов, демонстрирует нравственные идеалы данного общества, представляет образы положительных героев;

– информационная – через чтение человек получает информацию об окружающем мире, близком и далеком, для ориентации в социальной и природной среде;

– гедонистическая – чтение реализует эстетическое наслаждение художественным осмыслением действительности, образцами языка и стиля автора текста;

– релаксационная – чтение используется как способ отдыха, развлечения, расслабления, культурного свободного времяпрепровождения;

– эскапистская – чтение позволяет временно отвлечься от проблемных жизненных ситуаций, изолироваться от выполнения сложных социальных ролей и погрузиться в чужой художественный мир.

Таким образом, делаем мы вывод вместе с автором монографии, экзистенциальные основы – это смысложизненные основы чтения, связанные с глубинным преобразованием личности. Читатель, соприкасаясь с обитающими в книгах мирами памяти и фантазии, прошлого и будущего, осязает мгновение, содержащее в себе полноту всех времен. В чтении происходит сдвиг временных координат, актуализация образов бессмертия, счастья, самореализации. Чтение – сфера достаточно автономного от социума существования индивида и в то же время достаточно глубокого приобщения к социальному и индивидуальному опыту других людей.

«Чтение – это дистантная идеографическая духовная коммуникация с принципиальным множеством партнеров», – такой дефиницией чтения заканчивает Н.А. Стефановская рассуждения об авторской модели экзистенциальных основ и природы чтения [26, с. 185].

Совершенствование читательской культуры может быть только тогда, когда развиваются и учитель, и ученики с учетом зоны ближайшего развития и в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Для каждого возраста – своя мотивация развития. В настоящее время самая сильная мотивация для педагога – не отстать от молодых читателей. Почему? Информационным сообществом, в котором живет нынешнее поколение, мобильный Интернет воспринимается как часть экосистемы человека XXI века, он создал новую парадигму образования – на расстоянии вытянутой руки. Это

новая культура, облегчающая социализацию. Доступность источников чтения, их возрастающая значимость, информационные и коммуникационные технологии облегчают получение образования. Образование в информационном обществе переживает явления дифференциации, индивидуализации, персонификации, открытости, активной ситуативности, спонтанности: хочу узнать прямо здесь и сейчас. Для современных детей Интернет как собеседник доступнее книги-собеседника. Однако учитель с книгой в руках по-прежнему обязан показать непреходящее значение этого средства обучения.

Современные школьники реже задают вопросы «что?» и «почему?», они сами найдут ответ, но спрашивают «как?» и «зачем?». Смещение акцентов в образовании на практическую целенаправленную и мотивированную деятельность обязывает педагога постоянно повышать свою квалификацию, в том числе и прежде всего через самостоятельную читательскую деятельность, которая обеспечивает истинное самообразование.

Нововведения в образовании: массовое открытое совместное обучение разных категорий обучающихся, разработка персонифицированных траекторий развития, технологичное оборудование, дистанционные курсы обучения – пополняют список педагогических профессий: тьютор, модератор, организатор проектов. Но по-прежнему современный педагог – специалист по управлению читательской деятельностью учащихся, разработчик конкретных учебных программ, направленных на развитие понимания учебного материала, будь то научно-популярный или художественный текст. При этом читательская квалификация педагога всецело определяет читательскую компетентность детей.

Список литературы

1. Андреев О.А. Учитесь быстро читать. М.: Просвещение, 1991.
2. Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2011.
3. Первова Г.М. Педагогика чтения. Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2014.
4. Первова Г.М. Теория литературы и практика читательской деятельности. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2018.

5. *Светловская Н.Н.* Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11-18.
6. *Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С.* Наука становления личности средствами чтения-общения: словарь-справочник. М.: Экон-Информ, 2011.
7. *Галактионова Т.Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования. СПб., 2008.
8. *Гринева М.И.* Организационно-педагогические условия развития культуры чтения подростков в общеобразовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016.
9. *Шулер И.В.* Развитие читательской культуры личности в условиях современной информационной среды (на материале обучения в вузе): дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2011.
10. *Аскарова В.Я.* Динамика концепции российского читателя (конец XX – начало XXI века). СПб., 2003.
11. *Бирюков П.Б.* Чтение в жизни современных студентов: опыт культурологического исследования. М.: Диалог-МГУ, 1999.
12. *Бутенко И.А.* Чтение накануне нового тысячелетия // Alma Mater. 1997. № 10. С. 21-25.
13. *Иванова Г.А., Тихомирова И.И.* Психология чтения школьников. М.: РШБА, 2016.
14. *Растим читателя: программы литературного развития детей 3–9 лет / под общ. ред. Н.К. Малаховой.* М.: НФ «Пушкинская библиотека», 2015.
15. *Мелентьева Ю.П.* Общая теория чтения. М.: Наука, 2015.
16. *Муравьева Е.Г.* Судьба читательской культуры в российской провинции // Читающий мир и мир чтения: сб. ст. по материалам Междунар. конф. / сост. В.Д. Стельмах. М., 2003. С. 82-92.
17. *Чудинова В.П.* Чтение детей и подростков на рубеже веков: процессы трансформации // Читающий мир и мир чтения: сб. ст. по материалам Междунар. конф. / сост. В.Д. Стельмах. М., 2003. С. 93-108.
18. *Серебряная М.Я., Швецова-Водка Г.Н.* Типология чтения и читателей художественной литературы. М.: Литера, 2014.
19. *Соколов А.В.* Чтение в эпоху электронных коммуникаций // Читающий мир и мир чтения: сб. ст. по материалам Междунар. конф. / сост. В.Д. Стельмах. М., 2003. С. 140-144.
20. *Сто проектов про чтение – 2016. Актуальные инициативы: культурно-образовательный атлас / ред. сост. Р.В. Раппопорт.* М.: РИПОЛ классик, 2016.
21. *Тихомирова И.* Сущность, модели и искусство чтения // Библиотечное дело. 2004. № 5. С. 27-29.
22. *Фирсова Т.Г.* Культура чтения современного педагога как средство гуманизации образовательного пространства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. Вып. 2 (22). С. 101-105.
23. *Человек читающий: Homo Legens: сб. ст. / отв. ред. Б.В. Бирюков, И.А. Бутенко.* М., 2000.
24. *Читающий мир и мир чтения: сб. ст. по материалам Междунар. конф. / сост. В.Д. Стельмах. М., 2003.*
25. *Эко У.* Роль читателя: исследования по семиотике текста. М.: Изд-во РГГУ, 2005.
26. *Стефановская Н.А.* Экзистенциальные основы чтения. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.

Поступила в редакцию 27.01.2018 г.
Отрецензирована 22.02.2018 г.
Принята в печать 02.04.2018 г.

Информация об авторе

Первова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: gmp47@yandex.ru

Для цитирования

Первова Г.М. Проблема читательской культуры педагога // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 13-28. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-13-28.

ISSUE OF A TEACHER'S READING CULTURE

Galina Mikhaylovna PERVOVA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: gmp47@yandex.ru

Abstract. We consider the current issue of changing the ways and quality of reading among modern readers of business and fiction literature and the task of improving reading culture. Features of development and interrelation of reading culture of preschool children, school children of different age groups, students and teachers are noted. The main attention is focused on the characteristics of teachers reading: the reader's competence of primary and secondary school teachers is revealed. Competence of teachers associated with the ability to form students' correct ways and qualities of reading skills, make library extracurricular reading in accordance with the laws of the formation of the circle of children's reading, develop creative skills with the text. The significant intellectual ability of a teacher to make a comprehensive analysis of the work in preparation for the lessons of literary reading is revealed. Attention is paid to the educational competence of a teacher. We summarize the importance of the description of the existential foundations of reading for all groups of a reader's qualifications, specifics, and functions of reading. In conclusion, the prospects for the development of a teacher's reading culture are formulated.

Keywords: reading culture; age group of readers; modern reading issues; teacher as a professional reader

References

1. Andreev O.A. *Uchites' bystro chitat'* [Learn to Read Fast]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. (In Russian).
2. Chindilova O.V. *Fenomenologiya razvitiya chitatel'skoy kul'tury detey doshkol'nogo vozrasta v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Development Phenomenology of Reading Culture among Preschool Children in the Context of Continuous Literary Education. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Chelyabinsk, 2011. (In Russian).
3. Pervova G.M. *Pedagogika chteniya* [Pedagogy of Reading]. Tambov, Tambov Regional Institute of Education Workers' Further Training Publ., 2014. (In Russian).
4. Pervova G.M. *Teoriya literatury i praktika chitatel'skoy deyatel'nosti* [Theory of Literature and Practice of Reading Activity]. Tambov, Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2018. (In Russian).
5. Svetlovskaya N.N. Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya [Teaching to read and laws of a reader's formation]. *Nachal'naya shkola* [Elementary School], 2003, no. 1, pp. 11-18. (In Russian).
6. Svetlovskaya N.N., Piche-ool T.S. *Nauka stanovleniya lichnosti sredstvami chteniya-obshcheniya: slovar'-spravochnik* [Study of Personality Formation by Means of Reading and Communicating: Dictionary and Handbook]. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2011. (In Russian).
7. Galaktionova T.G. *Chtenie shkol'nikov kak sotsial'no-pedagogicheskiy fenomen otkrytogo obrazovaniya* [Schoolchildren Reading as a Social and Pedagogical Phenomenon of Open Education]. St. Petersburg, 2008. (In Russian).
8. Grineva M.I. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya kul'tury chteniya podrostkov v obshcheobrazovatel'nom protsesse: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Organizational and Pedagogical Conditions of Reading Culture Development of Teenagers in General Educational Process. Cand. ped. sci. diss. abst.]. St. Petersburg, 2016. (In Russian).
9. Shuler I.V. *Razvitie chitatel'skoy kul'tury lichnosti v usloviyakh sovremennoy informatsionnoy sredy (na materiale obucheniya v vuze): dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Reading Culture of a Person in the Conditions of Modern Information Environment (On the Material of Studying at University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tyumen, 2011. (In Russian).
10. Askarova V.Y. *Dinamika kontseptsii rossiyskogo chitatelya (konets XX – nachalo XXI veka)* [Dynamics of Russian Reader Conception (Late 20th – Early 21 Centuries)]. St. Petersburg, 2003. (In Russian).
11. Biryukov P.B. *Chtenie v zhizni sovremennykh studentov: opyt kul'turologicheskogo issledovaniya* [Reading in Modern Students' Life: Culturology Research Experience]. Moscow, Dialog-MGU Publ., 1999. (In Russian).
12. Butenko I.A. Chtenie nakanune novogo tysyacheletiya [Reading days before new millenium]. *Alma Mater*, 1997, no. 10, pp. 21-25. (In Russian).
13. Ivanova G.A., Tikhomirova I.I. *Psikhologiya chteniya shkol'nikov* [Psychology of Schoolchildren Reading]. Moscow, Russian School Library Association Publ., 2016. (In Russian).

14. Malakhova N.K. (gen. ed.). *Rastim chitatelya: programmy literaturnogo razvitiya detey 3–9 let* [Raising a Reader: Programs of Literature Development for 3–9 Years Old Children]. Moscow, Noncommercial Foundation “Pushkinskaya biblioteka” Publ., 2015. (In Russian).
15. Melenteva Y.P. *Obshchaya teoriya chteniya* [General Theory of Reading]. Moscow, Nauka Publ., 2015. (In Russian).
16. Muraveva E.G. Sud'ba chitatel'skoy kul'tury v rossiyskoy provintsii [The destiny of reading culture in the Russian province]. *Sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy konferentsii «Chitayushchiy mir i mir chteniya»* [Proceedings of International Conference “The Reading World and the World of Reading”]. Moscow, 2003, pp. 82-92. (In Russian).
17. Chudinova V.P. Chtenie detey i podrostkov na rubezhe vekov: protsessy transformatsii [Children and teenagers reading at the turn of the century: transformation processes]. *Sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy konferentsii «Chitayushchiy mir i mir chteniya»* [Proceedings of International Conference “The Reading World and the World of Reading”]. Moscow, 2003, pp. 93-108. (In Russian).
18. Serebryanaya M.Y., Shvetsova-Vodka G.N. *Tipologiya chteniya i chitateley khudozhestvennoy literatury* [Typology of Reading and Readers' of Fiction]. Moscow, Litera Publ., 2014. (In Russian).
19. Sokolov A.V. Chtenie v epokhu elektronnykh kommunikatsiy [Reading in the epoch of electronic communication]. *Sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy konferentsii «Chitayushchiy mir i mir chteniya»* [Proceedings of International Conference “The Reading World and the World of Reading”]. Moscow, 2003, pp. 140-144. (In Russian).
20. Rappoport R.V. (ed.-compiler). *Sto proektov pro chtenie – 2016. Aktual'nye initsiativy: kul'turno-obrazovatel'nyy atlas* [A Hundred Projects about Reading – 2016. Relevant Initiatives: Culture and Education Atlas]. Moscow, RIPOL klassik Publ., 2016. (In Russian).
21. Tikhomirova I. Sushchnost', modeli i iskusstvo chteniya [Essence, model, and the art of reading]. *Biblioteknoe delo* [Library Services], 2004, no. 5, pp. 27-29. (In Russian).
22. Firsova T.G. Kul'tura chteniya sovremennogo pedagoga kak sredstvo gumanizatsii obrazovatel'nogo prostranstva [A teacher's reading culture as a means of humanizing educational environment]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, no. 2 (22), pp. 101-105. (In Russian).
23. Biryukov B.V., Butenko I.A. (ed.). *Chelovek chitayushchiy: Homo Legens* [A Reading Human: Homo Legens]. Moscow, 2000. (In Russian).
24. Stelmakh V.D. (compiler). *Sbornik statey po materialam Mezhdunarodnoy konferentsii «Chitayushchiy mir i mir chteniya»* [Proceedings of International Conference “The Reading World and the World of Reading”]. Moscow, 2003. (In Russian).
25. Eko U. *Rol' chitatelya: issledovaniya po semiotike teksta* [The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2005. (In Russian).
26. Stefanovskaya N.A. *Ekzistentsial'nye osnovy chteniya* [Existential Bases of Reading]. Tambov, Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2008. (In Russian).

Received 27 January 2018

Reviewed 22 February 2018

Accepted for press 2 April 2018

Information about the author

Pervova Galina Mikhaylovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Theory and Methods of Pre-School and Elementary Education Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: gmp47@yandex.ru

For citation

Pervova G.M. Problema chitatel'skoy kul'tury pedagoga [Issue of a teacher's reading culture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 13-28. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-13-28. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) КАК МЕТОДОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Нина Васильевна ПОПОВА, Марина Самуиловна КОГАН,

Елена Константиновна ВДОВИНА

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

E-mail: ninavaspo@mail.ru

Аннотация. Междисциплинарные связи лежат в основе интеграционных процессов в сфере высшего образования, полностью соответствуя принятым в настоящее время Федеральным государственным стандартам третьего поколения. Одной из форм их реализации является методология предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning), получившая в последние годы распространение в сфере высшего образования. Целью исследования стало определение места Content and Language Integrated Learning как междисциплинарного явления в системе высшего образования. Рассмотрено место Content and Language Integrated Learning в обучении иностранному языку в вузе на условной шкале между английским языком для специальных целей (English for Specific Purposes) и английским языком в качестве средства обучения (English as Medium for Instruction). Проведенный обзор существующих практик и проблем локализации Content and Language Integrated Learning в зарубежных университетах показал, что ключевым фактором для успешной реализации Content and Language Integrated Learning является взаимодействие преподавателей иностранного языка и преподавателей-предметников при решении возникающих проблем. Утверждается, что в практике российского технического вуза Content and Language Integrated Learning реализуется в двух основных моделях: посредством билингвального обучения на базе общенаучных и технических дисциплин, таких как математика и инженерные дисциплины, или на базе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в курсах «Введение в специальность» или «Введение в дисциплину», что является наиболее приемлемым форматом адаптации Content and Language Integrated Learning в современном университете. Отмечается, что достижение межкафедрального взаимодействия является сложной организационной задачей. Делается вывод о том, что единой модели Content and Language Integrated Learning в современном университете не существует, что его локализация в вузе зависит от возможностей конкретного вуза.

Ключевые слова: билингвальное обучение; методология предметно-языкового интегрированного обучения; Content and Language Integrated Learning; английский язык для специальных целей; междисциплинарные связи в техническом вузе; межкафедральное взаимодействие; базовая дисциплина; модели Content and Language Integrated Learning

Рассматривая интеграцию в сфере высшего образования, нужно отметить, что она «простирается» от «глобальной» интеграции на уровне научных направлений и международных научно-образовательных университетских объединений, затем переходит на дисциплинарный уровень основных образовательных программ, на котором происходит междисциплинарный синтез или, иными словами, актуализация междисциплинарного взаимодействия. Указанный уровень актуализации междисциплинарных связей (МДС) формируется определенными заданиями, включающими в себя заложенные в них интегрирующие дидактические компоненты взаимодействующих дисциплин.

Интеграция дидактических компонентов, происходящая на основе одной дисциплины, играющей роль интегративного базиса, полезна не только сама по себе как источник дополнительной мотивации для студентов, но также как средство воспитания целостной личности обучающихся. Происходящее при интеграции дидактических аспектов усвоение обучающимися алгоритма определенной учебной деятельности является, на наш взгляд, не менее важным для личностного и профессионального роста студентов, чем освоение содержания самой базовой дисциплины. Таким образом, процесс интегративного взаимодействия дисциплин и дидактических компонентов междисциплинарного синтеза становится для обучающихся предметом ус-

воения с возможностью дальнейшего переноса на другие аспекты профессиональной деятельности.

Если весь процесс интеграции в сфере высшего образования представить в виде совокупности многочисленных сообщающихся между собой дидактических секторов, то можно сказать, что междисциплинарные связи (МДС) являются фундаментом этого «строения». Поскольку дисциплины любой основной образовательной программы являются фактически самыми крупными и наиболее стабильными дидактическими компонентами, именно они обеспечивают опору для всего интегративного комплекса. Междисциплинарный синтез определяет развитие интегративного направления в сфере высшего образования, является магистральным направлением выражения интегративных тенденций, задающим тон в современном учебном процессе высшей школы.

Междисциплинарная парадигма, как совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов по теории междисциплинарных связей (МДС), полностью соответствует принятым в настоящее время Федеральным государственным стандартам (ФГОС) третьего поколения. Развиваясь в русле общего процесса интеграции в сфере образования, междисциплинарная парадигма не противоречит основополагающим положениям компетентностного подхода, который стал основой современного этапа развития высшего образования. В вузовском учебном процессе МДС являются объединяющим фактором для преподавателей и обеспечивают преемственность и целостность обучения с учетом взаимодействия содержательных и процессуальных компонентов задействованных дисциплин.

В связи с тем, что методология предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning: CLIL) перешагнула рамки среднего образования и стала рассматриваться как действующая в современной высшей школе, необходимо определить ее место в обучении иностранному языку с учетом ее выраженной междисциплинарной сущности. Этому и будет посвящена наша статья.

Междисциплинарные связи как основа дидактической интеграции в билингвальном образовании. Дидактическая ин-

теграция в образовании – это не простое *объединение* содержательных компонентов изучаемых дисциплин, а процесс их взаимодействия, взаимопроникновения и дополнения. Представляя собой один из уровней интеграции, междисциплинарные связи реализуются за счет участия каждой отдельной дисциплины и привлечения сведений из этих дисциплин. Обучение на основе междисциплинарных связей выводит данные дисциплины на уровень интеграции, предъявляя при этом особые требования к методам их преподавания. В процессе преподавания с учетом междисциплинарных связей преподаватель должен обладать творческим подходом, умением использовать информационные технологии в процессе обучения с целью формирования целостности и системности знаний студентов.

Нужно также признать основополагающую роль междисциплинарного взаимодействия при практической реализации компетентностного подхода. В связи с тем, что компетентностный подход имеет явно выраженную междисциплинарную сущность [1], воплощенную в новых ФГОС третьего поколения, нам, организаторам обучения в компетентностной парадигме, необходимо лишь поддержать междисциплинарную основу ФГОС. Необходимым при этом является включение дополнительных указаний по актуализации МДС в программы учебных дисциплин и создание новых междисциплинарных лингводидактических средств (например, модулей и учебников) для модернизации учебного процесса согласно современным представлениям. Студенты нового этапа вузовской подготовки станут в итоге лучше справляться с решением творческих профессиональных задач междисциплинарного характера. Залогом этого станут целостность формируемого профессионального мышления обучающихся и их развитая самообразовательная компетенция.

Для иллюстрации действенности междисциплинарной парадигмы в условиях современного технического вуза рассмотрим такой «междисциплинарный феномен», как *билингвизм*, при котором «иностранному языку» выступает одновременно как предмет изучения и как средство «преподавания и изучения других учебных дисциплин» [2, с. 7]. Билингвальное образование также представляет собой «альтернативный путь освоения пред-

метного содержания специальных дисциплин, при котором иностранный язык (ИЯ) становится средством постижения специальных знаний» [2, с. 11]. Билингвизм заключается в первую очередь в разработке теории и практики билингвального образования и предполагает решение целого комплекса взаимосвязанных дидактических задач. Еще одним педагогическим аспектом билингвизма, по А.Г. Ширину, выступает категория поликультурного воспитания, при котором билингвальное образование определяется как вид открытого образования в мировом межкультурном пространстве, который обладает значительными возможностями приобщения студентов к ценностям отечественной и мировой культур средствами родного и иностранного языков [3].

Билингвальное обучение, то есть обучение на неродном для студентов английском языке в техническом университете, на методологическом уровне достаточно широко представлено в зарубежных и российских исследованиях. Соответствующие технологии получили названия CLIL (Content and Language Integrated Learning) и EMI (English as Medium for Instruction) и успешно дополняют преобладающую вузовскую методику преподавания английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes (ESP)).

По мнению западных исследователей, CLIL фактически не является чем-то в корне инновационным, поскольку иностранный и второй языки уже давно используются для преподавания различных дисциплин в среднем и высшем образовании. CLIL представляет собой конвергенцию предметного контента и собственно языковых категорий, хотя, согласно мнениям западных исследователей, именно многочисленные дидактические способы обеспечения интегрированного обучения (так называемое *fusion*) несут в себе определенную новизну (см., например, [4]). Так, элементами новизны считаются *проблемное обучение, презентационное мастерство, ролевые игры, стратегии освоения лексики, упражнения на ранжирование информации, заполнение пропусков, составление интеллект-карт* и т. д.

Однако и у английского языка для специальных целей в настоящее время появились новые приоритеты. Если в 1970–1980 гг.

формат ESP предполагал исключительное внимание к учебной работе с текстовым материалом, лексическим и грамматическим характеристикам научных и деловых дискурсов, то в настоящее время практикующие ESP преподаватели обращаются к более широким коммуникативно-ориентированным формам обучения иностранному языку. В настоящее время в преподавании ESP практикуется коммуникативный подход на основе академического и профессионально-ориентированного общения субъектов учебного процесса. Это явление находит отражение в многочисленных публикациях и специальных пособиях (см., например, пособие для преподавателей *Communicative Activities for EAP* [5]).

Условная шкала методик преподавания ИЯ показана на рис. 1.

ESP	CLIL	EMI
Лингвистические аспекты		Содержательные аспекты

Рис. 1. Распределение методик ESP, CLIL и EMI на условной шкале процесса обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе: ESP – английский язык для специальных целей; CLIL – предметно-языковое интегрированное обучение; EMI – английский язык как средство обучения

Как показано на рис. 1, методика ESP нацелена, главным образом, на обучение непосредственно иностранному языку, при этом содержательные аспекты играют второстепенную роль. CLIL имеет амбивалентную направленность как на специальный контент, так и на иностранный язык, в то время как методика EMI вообще не относится к преподаванию иностранного языка: это использование иностранного языка как средства для чтения лекций и проведения семинаров. Сочетание ESP (20 % предметного содержания, 80 % языкового контента) и CLIL (более половины предметного содержания, при меньшем языковом контенте) является, на наш взгляд, наиболее оптимальным для вузовской практики обучения ИЯ [6].

Динамичные процессы накопления практического опыта реализации интегрированного CLIL обучения в самых разных образовательных контекстах с начала 1990-х гг. и

последующие активные поиски общих теоретических основ концептуализации этого многоликого педагогического и дидактического явления обусловили одну из важнейших характеристик CLIL. В отличие от коммуникативного подхода или грамматико-переводного метода обучения, CLIL, по мнению R. Wiesenmes, демонстрирует отказ от «фиксированных» способов обучения иностранному языку в пользу «контекстуализированного» обучения [7, с. 54].

В отличие от CLIL методология ЕМІ отражает особенности проведения лекционно-практических курсов на английском языке и не предполагает объяснения преподавателем грамматических правил английского языка и учебной работы с профессиональной терминологией. Строго говоря, ЕМІ едва ли можно отнести к билингвальному обучению, поскольку преподаватель может быть носителем английского языка, который преподает свой предмет, совершенно не владея русским языком.

Перейдем далее к существующим трактовкам CLIL как междисциплинарного феномена, который наиболее гармонично сочетает в себе одновременное обучение ИЯ и профессионально-ориентированному содержанию. CLIL особенно хорошо адаптировался и подвергся всестороннему изучению в среднем образовании, в то время как в вузовской практике он еще недостаточно изучен. Рассмотрим CLIL в зарубежном и отечественном контекстах высшего образования.

Западная практика адаптации CLIL в вузе. Начало этому процессу было положено Болонской декларацией, подписанной в 1999 г. министрами образования 29 европейских стран с целью создания единого образовательного пространства в системе высшего образования. Одним из путей достижения поставленной цели могло стать изменение языка обучения: переход к обучению в национальных университетах на английском языке. Однако для интеграции контента и языка в системе высшего образования потребовалось по-новому оценить такие понятия, как междисциплинарность и сотрудничество преподавателей разных дисциплин. Как отмечает I. Fortanet-Gómez [8], по мнению исследователей, последние два столетия происходил ускоренный процесс фрагментации дисциплин. Сегодня же жизнь требует пере-

смотра устоявшихся стереотипов рассмотрения знания как мозаики, сложенной из отдельных фрагментов. Знание становится основой для нахождения решений сложных проблем реальной жизни.

Реакцией на процессы фрагментации было стремление к взаимодействию между преподавателями разных дисциплин, например, преподавателей английского языка, которые с помощью приемов анализа потребностей (needs analysis) собирали информацию от студентов, преподавателей-предметников и работодателей с целью создания учебников английского языка для специальных целей [9]. Сейчас в европейских университетах отмечается четко выраженная тенденция на преподавание дисциплин на английском языке, что требует усилий по интегрированию контента и языка (ICL). Раньше других на этот путь встали университеты в Голландии, где уже в 1990-е гг. проводились исследования, направленные на изучение влияния перехода на обучение на английском языке на качество образования.

Авторы этих исследований пришли к выводу, что отрицательные последствия такого перехода «перевесили» положительный эффект. Так, А. Винке [10] указывала на следующие негативные аспекты перехода на английский язык при обучении студентов инженерных специальностей в голландских университетах: увеличилась нагрузка на преподавателей и студентов, возросло напряжение, ухудшилось качество подготовки инженеров (правда, незначительно), качество обучения стало сильно зависеть от уровня владения английским языком преподавателем, успеваемость студентов несколько понизилась. Исследования, проведенные в корейских и японских университетах в течение первого десятилетия XXI века, в целом, подтвердили эти выводы [11]. Однако, находясь в условиях «навязанного» сверху требования проводить обучение на английском языке, исследователи рассматривают способы уменьшения или купирования отрицательных побочных эффектов этой тенденции. Среди очевидных мер называется усиление взаимодействия между преподавателями-предметниками и преподавателями английского языка с целью повышения уровня владения английским языком.

При обучении английскому языку в курсе для специальных целей студенты должны обучаться на материалах, релевантных тем специальным дисциплинам, которые читаются на английском языке, которые должны быть созданы в результате взаимодействия представителей кафедр иностранных языков (ИЯ) и специальных дисциплин. Другой аспект взаимодействия представителей этих кафедр касается помощи преподавателям-предметникам в улучшении уровня владения английским языком. Д.В. Чо предлагает, чтобы преподаватели английского языка посещали лекции, которые читаются на английском языке преподавателями-предметниками, и давали конкретные рекомендации лекторам по улучшению произношения, грамматики предложений и используемой терминологии [11, p. 161].

Готового решения возникающих проблем пока что не найдено, хотя исследователи разных стран делятся своим интересным опытом. Так, в университете г. Малага (Испания) (*Universidad de Málaga*) прибегли к помощи будущих преподавателей английского языка – бакалавров 4 курса лингвистического направления подготовки [12]. Во время практики студенты оказывали помощь и студентам, и преподавателям университета, участвующим в программе CLIL. Помощь была необходима, так как за год действия программы частичного изучения специальных дисциплин по программе бакалавриата на английском языке выяснилось, что в разноразрядных группах владения английским языком был недостаточным уровень иноязычной компетенции как у студентов, так и у преподавателей, и отсутствовала интегративная языковая поддержка.

Студенты-лингвисты редактировали раздаточные материалы для занятий по специальным курсам, проводимым на английском языке, организовывали семинары по некоторым аспектам изучения английского языка, оказывали языковую поддержку на занятиях, обсуждали на английском языке вопросы по теме курса со студентами – участниками программы, наблюдали за устными формами работы в аудитории, писали отчеты, в которых отражали вопросы коммуникационной эффективности, свободы владения ИЯ и правильности его использования, участвовали в составлении глоссариев по темам лекций, ис-

кали дополнительные текстовые и аудиовизуальные англоязычные ресурсы в Интернете.

Португальские исследователи сосредоточились на предварительной подготовке участников программ по методологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Они выпустили пособие *ReCLes.pt CLIL Training Guide: Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*, доступное в онлайн-режиме. Их учебный курс, включающий 4–10 часов контактных занятий, апробированный в разных университетах страны, успешно решал задачу превращения людей, знающих ИЯ, в людей, использующих ИЯ. Он также содержал рекомендации по разработке CLIL-модулей, которые, по мнению авторов, должны включать опорные упражнения (scaffolding), терминологию и элементы информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При этом опорные упражнения и задания, которые вначале рассматривались только как вспомогательный инструмент для разделения заданий на выполняемые части, превратились в краеугольный камень всего курса [13].

Другие португальские исследователи [14] утверждают, что участникам учебного процесса необходимо ясно понимать роль английского языка в ситуации, когда он используется для изучения контента (Content-Based Teaching and Learning), и задаются вопросом, могут ли EMI (англоязычная образовательная среда) и ESP (английский язык для специальных целей) рассматриваться как разновидности CLIL в учреждениях высшего образования. По их мнению, CLIL является очень важным фактором для выработки правильной языковой политики, так как эта методология сосредотачивается непосредственно на тех, кто использует ИЯ для конкретных целей, а не преподавателях собственно ИЯ. Центральным в концепции CLIL является использование английского языка для коммуникации при изучении предметно-ориентированного контента и необходимость совместной работы преподавателей ИЯ и специальных дисциплин. Авторы понимают, что такое сотрудничество труднодостижимо в условиях высшей школы, но подчеркивают, что оно составляет основу активно развивающегося в XXI веке междисциплинарного сотрудничества [14, p. 142].

В Техническом университете Чалмерса (Швеция) использовали модифицированный CLIL-подход в обучении студентов – инженеров-электриков первого курса [15]. В рамках проектного подхода, который использовался в обучении, студенты должны были анализировать, решать и обсуждать технические проблемы на английском языке. Для успеха эксперимента потребовалось тесное взаимодействие преподавателей инженерных дисциплин, преподавателей английского языка и тьюторов, организующих обучение в малых группах. Авторы отмечают, что в ходе выполнения учебных проектных заданий в малых группах им удалось перейти от изучения английского языка для специальных целей, проходившего параллельно проектному курсу, к единому курсу, интегрирующему оба компонента. Центральным учебным заданием этого курса, который, по сути дела, является вариантом CLIL, стало написание отчета по теме проекта на английском языке, для чего была организована междисциплинарная поддержка обучающихся тьюторами, которые организовывали взаимодействие преподавателей инженерных дисциплин и английского языка.

Подводя промежуточные итоги нашего краткого обзора зарубежной литературы, нужно отметить, что ключевым фактором для реализации CLIL в зарубежной вузовской практике является взаимодействие преподавателей ИЯ и преподавателей-предметников. При осуществлении педагогической деятельности, которая происходит в междисциплинарном содержательном поле в контексте дисциплин будущей специальности, те и другие преподаватели придерживаются принципа интегративности, практическая реализация которого предполагает специфическую методику отбора учебного материала и организацию учебных занятий по дисциплине, которая выбирается в качестве основы для актуализации МДС. Качество междисциплинарного взаимодействия при этом может варьироваться в зависимости от состава интегрирующих компонентов и степени их актуализации в процессе междисциплинарного синтеза.

Также можно заметить, что зарубежные университеты реализуют разнообразные модели реализации интегрированного обучения неязыковой дисциплине и неродного языка.

Как отмечает R. Wiesemes, в зависимости от обстоятельств, в которых принимается решение о разработке интегрированных дисциплин, модулей и курсов, модели приобретают черты индивидуальности и уникальности. В исследованных моделях приверженность фундаментальным теоретическим основаниям данного образовательного подхода позволяет создавать междисциплинарный фундамент, на котором выстраивается конкретная «локальная» технология «глобального» CLIL обучения [7, p. 54].

Перейдем далее к рассмотрению возможных вариантов предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning: CLIL) в российской вузовской практике, которое отличается, прежде всего, четко определенной дисциплиной междисциплинарного синтеза. В контексте технического вуза билингвальное обучение чаще всего выстраивается на основе технических дисциплин, которые преподаются на иностранном языке с возможным использованием аутентичных учебников по этим дисциплинам.

Билингвальное обучение на базе общенаучных и технических дисциплин как основная форма методологии CLIL в практике российского технического вуза. Осознавая, что CLIL не может превалировать в вузовской практике преподавания специальных дисциплин, нужно признать, что он занимает в ней свою определенную нишу, которая формируется отдельными преподавателями, одинаково хорошо владеющими как своей дисциплиной, так и иностранным языком. Приведем в качестве примеров известные нам тщательно разработанные курсы по методологии CLIL на основе математики и ряда инженерных дисциплин, которые подробно описаны в докторских диссертациях Л.Л. Салеховой и К.Э. Крылова. Эти CLIL-курсы, которые преподаются преподавателями-предметниками, могут быть иллюстрацией первой модели вузовского CLIL, показанной на рис. 2.

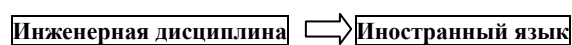


Рис. 2. CLIL на основе инженерной дисциплины

Разработанная Л.Л. Салеховой концепция билингвального обучения математике является структурообразующим базисом построения предметно-ориентированной модели билингвального обучения [16]. Определяя, систематизируя и обосновывая структурные компоненты дидактической модели, ученый прослеживает значимость и системное значение своей концепции в проектировании будущего образовательного процесса. Билингвальное обучение математике выстраивается по концепции междисциплинарно-компетентностного подхода, в рамках которого происходит формирование интегративных компетенций обучающихся, органично сочетающих предметные и лингвистические содержательные компоненты.

Для наиболее полной реализации задач и принципов билингвального обучения математике использовалось большое разнообразие методов, приемов и средств обучения, а их выбор зависел от конкретных учебных ситуаций. На начальной стадии знакомства с темой это была лекция преподавателя. Лекции визуально сопровождалась презентациями в программе PowerPoint. В качестве визуальной поддержки использовались видеофрагменты, структурно-логические схемы, позволяющие студентам понять предметное содержание на довербальном уровне.

Мы согласны с Л.Л. Салеховой, что использование визуальных средств языковой поддержки при билингвальном обучении математике очень важно, поскольку оно служит опорой для создания собственных высказываний и вербализации мыслительной деятельности студентов на иностранном языке. Последнее является следующим этапом при освоении предметного математического содержания после освоения языковых средств.

Интересно отметить, что отмеченный автором индуктивный способ обучения – от упражнений к усвоению понятийного аппарата математики – представляется нам более логичным, если все объяснение математических понятий идет на иностранном языке. Изучение учебной дисциплины в билингвальном режиме, по мнению автора, представляет собой сложный процесс, так как «содержание должно усваиваться через так называемый «фильтр» иностранного языка, что предполагает концентрацию обучающегося одновременно как на содержании, так и

на форме [16]. Более привычный нам дедуктивный способ объяснения от теории к практике менее актуален ввиду двойной сложности усвоения содержания курса математики и англоязычной терминологии.

Что касается исследования Э.Г. Крылова, то оно проводилось на основе преподавания части учебных дисциплин, таких как высшая математика, начертательная геометрия, инженерная графика, теоретическая механика, теория механизмов и машин, сопротивление материалов и других на английском языке [2]. Набор дисциплин для реализации билингвального обучения определялся наличием преподавателей, которые могли преподавать свой предмет на английском языке. Всего в образовательном процессе было задействовано в разные годы более 10 преподавателей-предметников.

В монографии Э.Г. Крылова [2] дается подробное описание процесса актуализации междисциплинарных связей в процессе предметно-языкового интегрированного обучения инженерным дисциплинам. Создание условий междисциплинарного синтеза происходит по схеме «инженерная дисциплина» – «иностраный язык», содержательные элементы которых в равной мере присутствуют на лекциях и практических занятиях по инженерной дисциплине. Вся методология CLIL, раскрытая на примерах обучения инженерным дисциплинам и дисциплине «Иностраный язык», полностью реализует методический принцип взаимосвязанного обучения, который рассматривается здесь в междисциплинарном контексте.

Грамматический материал, который используется на интегративных занятиях по инженерной дисциплине, преподаваемой по CLIL-методологии, в значительной мере соответствует курсу общего и делового иностранного языка. От студентов требуется владение базовой грамматикой английского языка, то есть основными группами времен действительного и страдательного залогов, степенями сравнения прилагательных и наречий, неличными формами глагола и т. д. Особенностью обучения иностранному языку в формате CLIL является соблюдение принципа языкового минимализма, поскольку ограниченность времени предполагает сжатое объяснение, сопровождаемое небольшими примерами общего характера, ко-

которые затем получают развитие на актуальном для обучаемых профессионально-ориентированном материале, который может актуализироваться путем переводной и беспереводной семантизации.

Кроме этого, важно отметить, что при построении материала курса по CLIL-технологии учитывались выдвинутые А.А. Вербицким принципы *проблемности* и *ведущей роли совместной деятельности*, которая ведет к межличностному взаимодействию и диалогическому общению субъектов образовательного процесса [17]. Соблюдение этих принципов является необходимым условием интегративного обучения, поскольку оно обеспечивает устойчивый интерес учащихся и придает личностный смысл приобретаемым знаниям. Принцип проблемности реализуется путем проведения дискуссий по проблемным ситуациям с использованием методики мозгового штурма. Принцип *ведущей роли совместной деятельности* реализуется в практике общения на иностранном языке, при этом навыки устного сообщения отрабатываются в презентациях, а также в обсуждении технологии написания инженерного/научного текста.

Подводя предварительные итоги по применению методологии билингвального предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в техническом вузе, нужно отметить, что оба автора разработанных вариантов методологии отмечают успешную реализацию процесса обучения математике и дисциплинам инженерного цикла на английском языке. Основным фактором успешности данной методологии стало использование преподавателями-предметниками всего арсенала методических приемов для повышения эффективности усвоения иностранного языка, который представлял дополнительную сложность как для студентов, так и для самих преподавателей. Лингвистические аспекты излагались достаточно кратко, по минимуму актуализации языкового материала, и темпы прохождения базовой дисциплины междисциплинарного синтеза были более низкие, чем при ее изучении на родном языке.

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) на базе вузовской дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в российском вузе. Актуализация междисциплинарных связей в

техническом вузе – это многообразный процесс, который характеризуется большой степенью дидактической вариативности. Помимо рассмотренных нами междисциплинарных аспектов интегрированного обучения на основе математики и инженерных дисциплин, актуализация междисциплинарных связей наблюдается также в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», которая является при этом базовой дисциплиной междисциплинарного синтеза.

Как правило, преподавание иностранного языка в вузе проводится по учебному пособию согласно утвержденной на кафедре рабочей программе, и используемое пособие или учебник имеют общепрофессиональную направленность. Занимаясь по такому учебнику, студенты, как правило, приобретают общепрофессиональную иноязычную компетенцию, в которую входят лексическая, грамматическая, презентационная и другие составляющие.

Отметим, что в формате ESP преподаватель иностранного языка не ставит перед собой задачи вникать в сущность рассматриваемых общепрофессиональных реалий, которые являются, фактически, фоновой информацией для преподавания собственно иностранного языка. Приобретаемые студентами устноречевые и письменноречевые коммуникативные навыки оцениваются, главным образом, с точки зрения правильности используемых языковых конструкций, терминологии общепрофессионального общения, а знание специальных предметных аспектов контролируется только в терминологическом аспекте. Лингвистические аспекты рассматриваются достаточно полно, развернуто, так, чтобы у студентов могла сформироваться иноязычная коммуникативная компетенция для их дальнейшего участия в профессиональной научной деятельности. Подобный ESP формат обучения иностранному языку явно превалирует в вузовской практике, охватывая, по нашему мнению, не менее 80 % обучающегося контингента.

Что касается степени междисциплинарного взаимодействия иноязычного и общепрофессионального содержательных компонентов в формате ESP, то в нем обеспечивается только базовая степень междисциплинарности. Это означает, что преподавание по

ESP-технологии не обеспечивает точной фокусировки на конкретную дисциплину направления, по которому обучаются студенты. Если, например, группа будущих программистов обучается по аутентичному учебнику английского языка Infotech [18], то они изучают 30 тем, связанных с компьютерной тематикой (например, *эргономика, устройства магнитной и оптической памяти, мультимедиа, защита информации в сети Интернет, видеоигры, флеш-память* и т. п.), но только одна из них совпадает с названием профилирующей теоретической дисциплины «Базы данных», которая по решению руководства кафедры должна изучаться ими на 3 курсе на английском языке. Можно сделать вывод, что корреляция тематики учебника с дисциплиной направления явно невысокая, хотя этот учебник имеет выраженную общепрофессиональную направленность и полностью соответствует профилю подготовки обучающихся.

Что можно предпринять, чтобы степень междисциплинарности стала более высокой, чтобы студенты, изучая дисциплину второго курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности», лучше подготовились к изучению дисциплины третьего курса «Базы данных»? Очевидным решением может стать курс иностранного языка в формате предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), который может обеспечить гораздо более высокую степень междисциплинарной корреляции между двумя дисциплинами «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Базы данных».

Примером междисциплинарного сопряжения подобных дисциплин, которое было опробовано в СПбПУ, является «Профессионально-ориентированный вводный курс БАЗЫ ДАННЫХ на английском языке» [19], который проводится преподавателем иностранного языка на втором курсе подготовки студентов к восприятию лекций на ИЯ по той же дисциплине на третьем курсе.

В преподавании подобных междисциплинарных CLIL-курсов, обеспечивающих высокую степень корреляции двух дисциплин и нацеленных на опережающее введение профессионально-ориентированного терминологического контента, преподаватель ИЯ должен акцентировать предметное содержа-

ние в дискуссиях и всех формах аудиторной работы. Лингвистические особенности объясняются при этом несистематизированно, только по мере встречаемости их в текстах.

Создание подобных междисциплинарных курсов по методологии CLIL требует больших совместных усилий лингвистических и технических кафедр [20]. Кроме этого введение таких курсов в программу обучения также требует довольно сложных согласований между кафедрой-заказчиком и кафедрой-исполнителем учебной нагрузки, поскольку введение CLIL курса «Введение в дисциплину» является некоторым отступлением от общей ранее согласованной программы обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» по определенному направлению подготовки. Курс по CLIL-методологии является, по сути дела, специально разработанной траекторией обучения иностранному языку в узкопрофессиональном контексте, ориентированной не на факультет (институт), а на конкретную кафедру-заказчика.

В силу указанных факторов подобные CLIL-курсы, несмотря на всю их привлекательность в плане формирования интегративных предметно-лингвистических профессиональных компетенций студентов, обречены на ограниченное применение в вузовской практике обучения иностранному языку. Однако отметим, что в нише CLIL могут находиться также смежные курсы типа «Введение в специальность», которые могут преподаваться на иностранном языке самими преподавателями одноименной кафедры. Примером подобного курса, хорошо опробованного в СПбПУ, является курс «Введение в мировую экономику», который несколько лет преподавался на первом курсе обучения на факультете экономики и менеджмента СПбПУ [21].

Таким образом, вторая модель CLIL в современном университете, которая реализуется на базе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», может быть представлена двумя дидактически обоснованными вариантами: «Введение в дисциплину» и «Введение в специальность», которые преподаются, как правило, преподавателями иностранного языка. Состав второй модели CLIL показан на рис. 3.

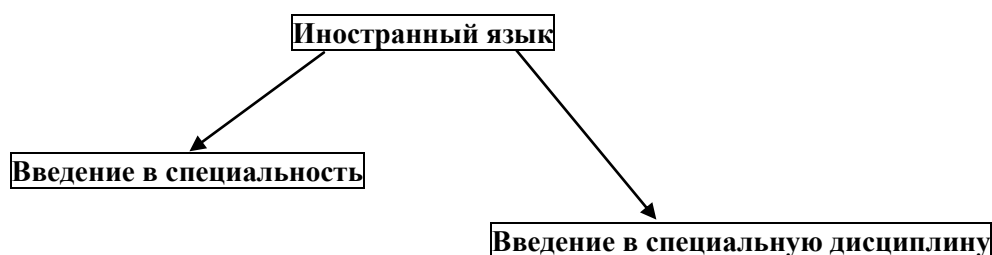


Рис. 3. CLIL на основе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности»

В связи с необходимостью обеспечения большей степени сопряжения изучаемого профессионально-ориентированного контента на английском языке со специальными дисциплинами программы вузовской подготовки именно **введение** в специальность или определенную дисциплину становится форматом адаптации CLIL в современном университете [22]. Введение в специальность или, например, в профильную дисциплину, которое преподается на английском языке преподавателем иностранного языка, может обеспечивать большее соответствие контента специальности студентов и эффективнее готовить их к профессиональной деятельности.

В общем случае в российских университетах, как и в зарубежных, на специфику технологии CLIL влияют многие внешние и внутренние факторы, начиная от выбора неязыковой дисциплины и ее места в образовательной программе и заканчивая политикой образовательного учреждения в отношении языка обучения [7].

Подводя итоги, можно сделать попытку определения места методики предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в современном вузе. CLIL является подлинно междисциплинарным явлением, обеспечивая наиболее концентрированное сопряжение курсов «Иностранный язык» и «Специальная дисциплина». С учетом прева-лирования в вузе методики ESP, а также расту-щего применения методики ЕМІ можно предположить, что CLIL занимает в россий-ском вузе весьма скромное положение, пози-ционируясь либо на курсе «Иностранный язык», либо на специальной дисциплине.

Если в первом варианте наиболее ус-пешными проявлениями CLIL являются кур-сы «Введение в специальность» и «Введение в дисциплину», то во втором варианте фак-торами успешности являются редкие сочета-

ния достаточно сформированных предметной и иноязычной компетенций ведущего препо-давателя и студентов. Корреляция указанных компетенций преподавателей и студентов очень важна, поскольку именно это позволя-ет студентам понимать преподавателя в би-лингвальном обучении на базе технической дисциплины.

Как в западной, так и в российской прак-тике создания CLIL-курсов различным фа-культетам и кафедрам приходится постоянно взаимодействовать между собой с целью ко-ординации содержательных элементов дис-циплин и соотнесения их со временем изуче-ния данных дисциплин в программе обуче-ния. Именно поэтому необходимо тщательно продумывать способы их реализации и необ-ходимые для нее учебно-методические ре-сурсы.

Созданные CLIL-курсы могут актуа-лизироваться в ходе лекционных, практических и семинарских занятий по специальной дис-циплине. Студент, овладевший системой знаний на гарантированной CLIL-курсом междисциплинарной основе, обладает проч-ной базой для осуществления успешной дальнейшей научной и профессиональной деятельности, поскольку междисциплинар-ность является сегодня одним из фундамен-тальных элементов содержания образования.

Согласимся с зарубежными коллегами в том, что приверженность фундаментальным теоретическим основаниям данного образо-вательного подхода позволяет создавать междисциплинарный фундамент, на котором выстраивается конкретная «локальная» тех-нология «глобального» CLIL обучения. Од-нако, очевидно, что существует необходи-мость в развитии теории CLIL обучения. На-пример, требуются дополнительные исследо-вания взаимодействия языка и культуры, а

также подходы к использованию ИКТ в технологии CLIL [7].

В связи с необходимостью межкафедрального взаимодействия для создания CLIL-курсов их реализация является труднодостижимой, и они, как правило, возникают в результате подвижности и энтузиазма отдельных преподавателей, как предметников, так и преподавателей иностранного языка, которые затрачивают огромное время на подготовку, но получают скромное вознаграждение. В связи с этим едва ли можно ожидать массового появления CLIL-курсов, которые являются, безусловно, позитивным междисциплинарным явлением в вузовском контексте и иллюстрируют интегративные тенденции в высшем образовании.

Список литературы

1. *Акопова М.А., Попова Н.В.* Междисциплинарная сущность компетентного подхода в высшем образовании // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2011. Т. 4. № 136. С. 76-80.
2. *Крылов Э.Г.* Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе. Москва; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. 148 с.
3. *Ширин А.Г.* Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. В. Новгород, 2007.
4. *Coyle D., Hood Ph., Marsh D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 184 p.
5. *Guse J.* Communicative Activities for EAP. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 324 p.
6. *Попова Н.В., Иовлева В.И.* Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конференции. СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2017. С. 163-166.
7. *Wiesemes R.* Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? // Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. Bristol: Channel View Publications, 2009. P. 41-62.
8. *Fortanet-Gómez I.* Critical Components of Integrating Content and Language in Spanish Higher Education // J. of Language, Learning and Academic Writing. 2011. Vol. 8. Issue 3.
9. *Dudley-Evans T., St. John M.J.* Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
10. *Vinke A.A.* English as the medium of instruction in Dutch engineering education. Delft: Delft University Press, 1995. 206 p.
11. *Cho D.W.* English-medium instruction in the university context of Korea: Trade off between teaching outcomes and media-initiated university ranking // J. of Asia TEFL. 2012. Vol. 9. № 4. P. 135-163.
12. *Barrios E., López-Gutiérrez A., Lechuga C.* Facing challenges in English Medium Instruction through engaging in an innovation project // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 228. P. 209-214.
13. *Arau Ribeiro M.C.* Some Lessons Learned: The ReCLes. pt. CLIL Project in Higher Education // An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies. 2015. Vol. 6. Issue 1. P. 20-37.
14. *Morgado M., Coelho M.* CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese polytechnic higher education context // Egitania Scientia. 2013. Vol. 7. № 12. P. 123-145.
15. *Bergman B., Eriksson A.-M., Blennow J., Groot J., Hammarström T.* Reflections on an integrated content and language project-based design of a technical communication course for electrical engineering students // Journal of Academic Writing. 2013. Vol. 3. № 1. P. 1-14.
16. *Салехова Л.Л.* Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
17. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в компетентном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.
18. *Esteras S.R.* Infotech. English for Computer Users. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 168 p.
19. *Попова Н.В., Коган М.С., Одинокая М.А., Нестеров С.А.* Профессионально-ориентированный вводный курс БАЗЫ ДАННЫХ на английском языке / под ред. Н.И. Алмазовой. СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2018. 195 с.
20. *Popova N.V., Devel L.A.* CLIL Interdisciplinary projects in technological and cultural spheres. Comparative analysis // Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und – lehren an Hochschulen. Erträge des 5. Bremer Symposions. Bochum: AKS-Verlag, 2017. S. 67-79.
21. *Вдовина Е.К.* Профессиональный английский язык для экономистов. СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2013. 131 с.
22. *Khalyapina L., Popova N., Kogan M.* Professionally-oriented Content and Language Integrated

Learning (CLIL) course in higher education perspective // Proceedings of 10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2017). Seville, 2017. P. 1103-1112.

Поступила в редакцию 15.01.2018 г.
Отрецензирована 13.02.2018 г.
Принята в печать 02.04.2018 г.
Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: ninavaspo@mail.ru

Коган Марина Самуиловна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: m_kogan@inbox.ru

Вдовина Елена Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Высшей школы основ экономики и менеджмента. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: vdovina@fem.spbstu.ru

Для корреспонденции: Попова Н.В., e-mail: ninavaspo@mail.ru

Для цитирования

Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 29-42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) AS ACTUALIZATION METHODOLOGY OF INTERDISCIPLINARY LINKS IN TECHNICAL UNIVERSITY

**Nina Vasilevna POPOVA, Marina Samuilovna KOGAN,
Elena Konstantinovna VDOVINA**

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
E-mail: ninavaspo@mail.ru

Abstract. Interdisciplinary links being in line with the current Federal State Standard 3+ are the basis of integrative processes in the system of higher education. One of the forms of interdisciplinary links actualization is the methodology of Content and Language Integrated Learning which has made its way into higher education sphere in the recent years. The research aims at defining the role of Content and Language Integrated Learning in higher education, taking into account its essentially interdisciplinary nature. We consider the middle position of Content and Language Integrated Learning in teaching foreign languages on the imaginary scale between English for Specific Purposes and English as Medium of Instruction. The analysis of Content and Language Integrated Learning practices in use and problems relating to Content and Language Integrated Learning localization in foreign universities showed that the key factor of successful Content and Language Integrated Learning implementation is cooperation between language instructors and special discipline lecturers. Then the paper claims that Content and Language Integrated Learning methodology can be adopted in Russian technical universities in two main models. The first model draws on bilingual teaching of general scientific (e. g., mathematics) or engineering disciplines, the second one is based on the discipline “Professionally-oriented Foreign Language” which can be taught in the forms of “Introduction to a Specialty” or “Introduction to a Discipline”. At the same time the authors conclude that there is no universal model of Content and Language Integrated Learning implementation in modern university, with its localization depending on the potential of a particular higher education institution. It is also noted that the establishment of inter-

departmental cooperation required for Content and Language Integrated Learning practice is a difficult organizational task.

Keywords: bilingual education, methodology of Content and Language Integrated Learning; English for Specific Purposes; interdisciplinary links in technical university; interdepartmental cooperation; basic discipline; Content and Language Integrated Learning models

References

1. Akopova M.A., Popova N.V. Mezhdistsiplinarnaya sushchnost' kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii [Interdisciplinary essence of the competence approach in higher education]. *Nauchno-technicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki – Scientific and Technological Vedomosti of SPbSPU. Humanities and Social Sciences*, 2011, vol. 4, no. 136, pp. 76-80. (In Russian).
2. Krylov E.G. *Bilingval'noe obuchenie inzhenernym distsiplinam i inostrannomu yazyku v vuze* [Bilingual Teaching the Engineering Disciplines and Foreign Languages in Higher Education Institution]. Moscow, Izhevsk, Computer Sciences Institute Publ., 2015, 148 p. (In Russian).
3. Shirin A.G. *Bilingval'noe obrazovanie v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Bilingual Education in Domestic and Foreign Pedagogy. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Veliky Novgorod, 2007. (In Russian).
4. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 184 p.
5. Guse J. *Communicative Activities for EAP*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011, 324 p.
6. Popova N.V., Iovleva V.I. Predmetno-yazykovoe integririvannoe obuchenie v vuzovskom uchebnom protsesse [Content and language integrated learning in higher education academic process]. *Materialy Mezhdunarodnoy shkoly-konferentsii «Innovatsionnye idei i podhody k integririvannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya»* [Proceedings of International School-Conference “Innovative Ideas and Approaches to Teaching Foreign Languages and Professional Disciplines in Higher Education”]. St. Petersburg, Polytechnic University Publ., 2017, pp. 163-166. (In Russian).
7. Wiesemes R. Developing theories of practices in CLIL: CLIL as post-method pedagogies? *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol, Channel View Publ., 2009, pp. 41-62.
8. Fortanet-Gómez I. Critical components of integrating content and language in Spanish higher education. *J. of Language, Learning and Academic Writing*, 2011, vol. 8, issue 3.
9. Dudley-Evans T., St. John M.J. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 301 p.
10. Vinke A.A. *English as the Medium of Instruction in Dutch Engineering Education*. Delft, Delft University Press, 1995, 206 p.
11. Cho D.W. English-medium instruction in the university context of Korea: Trade off between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *J. of Asia TEFL*, 2012, vol. 9, no. 4, pp. 135-163.
12. Barrios E., López-Gutiérrez A., Lechuga C. Facing challenges in English Medium Instruction through engaging in an innovation project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 228, pp. 209-214.
13. Arau Ribeiro M.C. Some Lessons Learned: The ReCLes. pt. CLIL Project in Higher Education. *An E-Journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 2015, vol. 6, issue 1, pp. 20-37.
14. Morgado M., Coelho M. CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese polytechnic higher education context. *Egitania Scienicia*, 2013, vol. 7, no. 12, pp. 123-145.
15. Bergman B., Eriksson A.-M., Blennow J., Groot J., Hammarström T. Reflections on an integrated content and language project-based design of a technical communication course for electrical engineering students. *Journal of Academic Writing*, 2013, vol. 3, no 1. pp. 1-14.
16. Salehova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactical Model of Bilingual Teaching Mathematics in Pedagogical Institutions of Higher Education. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008. (In Russian).
17. Verbitskiy A.A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode [Contextual teaching in the competence approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2006, no. 11, pp. 39-46. (In Russian).
18. Esteras S.R. *Infotech. English for Computer Users*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, 168 p.
19. Popova N.V., Kogan M.S., Odinkaya M.A., Nesterov S.A. *Professional'no-orientirovannyi vvodnyy kurs BAZY DANNYH na angliyskom yazyke* [Professionally-Oriented Introductory Course on Data Bases in English]. St. Petersburg, Polytechnic University Publ., 2018, 195 p. (In Russian).
20. Popova N.V., Devel L.A. CLIL Interdisciplinary projects in technological and cultural spheres: Comparative analysis. *Neue Herausforderungen für das Sprachenlernen und lehren an Hochschulen. Erträge des 5. Bremer Symposions*. Bochum, AKS-Verlag Publ., 2017, pp. 67-79.
21. Vdovina E.K. *Professional'nyy angliyskiy yazyk dlya ekonomistov* [Professional English for Economists]. St. Petersburg, Polytechnic University Publ., 2013, 131 p. (In Russian).

22. Khalyapina L., Popova N., Kogan M. Professionally-oriented Content and Language Integrated Learning (CLIL) course in higher education perspective. *Proceedings of 10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2017)*. Seville, 2017, pp. 1103-1112.

Received 15 January 2018

Reviewed 13 February 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the author

Popova Nina Vasilevna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of “Linguistics and Cross-Cultural Communication” Department. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: ninavaspo@mail.ru

Kogan Marina Samuilovna, Candidate of Technics, Associate Professor of “Linguistics and Cross-Cultural Communication” Department. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: m_kogan@inbox.ru

Vdovina Elena Konstantinovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Higher School of Economics and Management Fundamentals. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: vdovina@fem.spbstu.ru

For correspondence: Popova N.V., e-mail: ninavaspo@mail.ru

For citation

Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzakh [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА РУССКОГОВОРЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ: ОСНОВНЫЕ ОШИБКИ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ

Григорий Игоревич МАЛЫШЕВ, Ян Евгеньевич КИСЕЛЕВИЧ,
Петр Джонович МИТЧЕЛЛ

Национальный исследовательский Томский государственный университет

634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Ленина, 36

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Аннотация. Посвящена важности правильного овладения навыками практической фонетики как начального этапа изучения китайского языка. В ней рассматривается комплекс основных проблем, которые возникают у русскоязычных студентов на начальном этапе овладения фонетической компетенцией, связанных с ключевыми особенностями фонетической системы китайского языка и ее отличиями от фонетической системы русского языка. В первой части работы изучаются основные особенности фонетики китайского языка, производится сравнительный анализ фонетических систем русского и китайского языков. В данном фрагменте рассматриваются те аспекты звукового строя двух языков, различия между которыми являются наиболее существенными. Цель данного сравнения заключается в выявлении и описании тех элементов фонетической системы китайского языка, которые вызывают наибольшее количество трудностей у русскоязычных студентов. Следующим этапом работы является формулировка основных ошибок, допускаемых студентами на начальном этапе овладения фонетической компетенцией китайского языка. В данной части работы выявляется связь между основными трудностями, встречающимися при обучении, и ключевыми отличиями фонетических систем русского и китайского языков. Описание ошибок проведено на основе материалов, полученных в ходе изучения ключевых аспектов фонетической системы китайского языка и сравнения ее с фонетической системой русского языка в данных аспектах, а также личных наблюдений. Завершающим этапом описания каждого вида ошибок является приведение рекомендаций по их предупреждению и исправлению. Данные рекомендации основаны на опыте преподавателей китайского языка, а также на личных наблюдениях.

Ключевые слова: китайский язык; фонетика; изучение; ошибки

Связи России и Китая в сферах экономики и политики в настоящее время непрерывно растут и укрепляются. Вследствие этого растет и необходимость в изучении китайского языка, в том числе для осуществления качественной переводческой деятельности, а владение переводчиком навыками практической фонетики – это один из главнейших залогов качества его работы.

Процесс овладения иностранным языком предполагает изучение четырех его аспектов: фонетики, лексики, грамматики и стилистики. Постигание учащимся этих элементов в совокупности формирует у него навыки понимания и воспроизведения устной и письменной речи. Глубина и правильность изучения каждого из четырех аспектов играет роль в освоении практических языковых навыков, то есть от них зависит общий уровень владения языком. В случае же изучения китайского языка фонетика – это та дисциплина, изучению которой должно уделяться особое

внимание как со стороны преподавателя, так и со стороны учащегося ввиду принципиального различия фонологических систем китайского языка и большинства языков индоевропейской семьи, а также особой зависимости между произношением и смыслом высказывания в китайском языке.

Целью данной статьи является описание методов решения основных ошибок, возникающих у русскоговорящих учащихся при освоении фонетики китайского языка.

Для достижения поставленной цели изучены ключевые особенности фонетики китайского языка и основные отличия ее от фонетики русского языка; описаны наиболее распространенные ошибки, возникающие у русскоязычных студентов при овладении произношением в связи с данными отличиями и особенностями; предложены методы исправления и предотвращения данных ошибок.

Анализ ошибок и способы их устранения. Основной единицей фонологической

системы китайского языка является слог, структура которого во многом отлична от структуры слога в русском языке. Слог китайского языка, в отличие от слога русского языка, не может состоять из произвольного набора звуков, он может состоять лишь из сочетания инициали (начального согласного звука) и финали (остальной части слога). В составе финали также выделяют медиаль (начинающий финаль полугласный) и субфиналь, которая, в свою очередь, делится на централь (слоговой гласный) и терминаль (завершающий слог согласный звук) [1, с. 8-11]. Число инициалей и финалей в китайском языке ограничено: все возможные слоги в нем складываются из сочетаний 21 инициали и 36 финалей. Помимо этого, структура слога Путунхуа имеет определенные ограничения. Например:

- не допускается такое расположение в одном слоге двух согласных, при котором они будут идти подряд;
- конечным элементом в финали (терминалью) из согласных могут быть только назальные смычные [n] и [ŋ];
- субфиналь может включать в себя не более двух элементов и т. д. Данные правила ограничивают число возможных слоговых комбинаций до 421 [2, с. 89].

Инициали и финали состоят из определенных наборов звуков, артикуляции значительной части которых присущи две физиологические особенности, вызывающие трудности у русскоязычных студентов: сильное фонационное дыхание и гораздо большая, чем в русском языке, степень напряженности речевого аппарата в процессе воспроизведения некоторых фонем. Кроме того, в китайском языке присутствуют некоторые звуки, схожие по звучанию со звуками русского языка, но отличающиеся по способу и месту образования или по воздействию, оказываемому ими на звуки, находящиеся рядом с ними в потоке речи.

Помимо особенностей артикуляции, существенным отличием между фонетическими системами двух языков являются их консонантные системы: для согласных фонем в китайском языке такие дифференциальные признаки, как звонкость – глухость, твердость – мягкость, имеющиеся в русском языке, не являются характерными, следовательно, и влияние фонологической позиции на

реализацию фонемы в китайском языке будет иметь иной характер, нежели в русском [3, с. 22-23].

Как следует из сказанного выше, возможность выражения смысла в китайском языке при помощи только сегментных единиц (в данном случае – слогов) сильно ограничена. Из-за сравнительно малого количества возможных сочетаний звуков в китайском языке весьма важную роль в различении смыслов играют суперсегментные единицы, наиболее значительными из которых являются тоны. Тоны – это определенные повышения или понижения высоты голоса во время произнесения тех или иных слогов, выполняющие такую же смысловозначительную функцию, как и сами произносимые звуки [1, с. 15]. Тоны в китайском языке – контурные, то есть, в отличие от регистровых тонов, присутствующих, например, во многих африканских языках, дифференциальной характеристикой которых является высота звука, тоны китайского языка отличаются по характеру изменения высоты голоса в процессе произнесения, по «контуру», который описывается голосом. Значимость тона в китайском языке можно хорошо проиллюстрировать конкретными примерами. Так, глагол [mai] в зависимости от тона, которым он произносится, может означать как «покупать» (买, mǎi), так и «продавать» (卖, mài). Слово yǎnjīng при произнесении второго слога четвертым (нисходящим) тоном будет означать «очки» (眼镜, yǎnjīng), а при произнесении нейтральным – «глаз» (眼睛, yǎnjīng).

Помимо этого стоит отметить, что малое количество сегментных фонологических единиц в китайском языке способствует появлению некоторых трудностей не только при произнесении отдельных слогов и более крупных фонологических единиц, но и при слуховом восприятии речи. Помимо естественной сложности различения тонов, быстро произносимых и не сильно акцентируемых в потоке речи, вызывающей трудности для слухового восприятия обучающимся, в китайском языке, ввиду ограниченности числа возможных слоговых комбинаций, широко распространено явление омонимии, как полной, так и различных вариантов частичной (омографии, омофонии, омоформии). Это является потенциальным источником труд-

ностей не только для обучающихся языку, но и для самих носителей при общении. Омонимия в китайском языке – это сложное и многогранное явление, которое, однако, может послужить темой отдельного обсуждения, так как затрагивает не только фонетическую сторону языка.

В русском языке не существует понятия тона, однако, каждое отдельное слово имеет свое ударение. Ударный слог выделяется интонационно и звучит более протяжно по сравнению с другими слогами фонетического слова. В китайском же языке нет ударения как такового, есть лишь фонетические позиции, в которых тон реализуется наиболее явно [4, с. 9]; все слоги, составляющие слово, произносятся за примерно одинаковые промежутки времени.

Как видно из данного сравнения, фонетические системы китайского и русского языков имеют существенные отличия. Эти отличия становятся источником серьезных препятствий для русскоязычных студентов, изучающих фонетику китайского языка.

Наиболее распространенными типами ошибок, допускаемых русскоязычными студентами при освоении фонетики китайского языка, являются ошибки в произношении отдельных звуков, ошибки в произнесении тонов и ошибки, связанные с длиной тона, четкостью его произнесения и ударением.

Ошибки в произношении отдельных звуков могут вызываться рядом причин. Наиболее распространенная – это отсутствие в русском языке конкретного звука китайского языка при наличии схожего по артикуляции и/или по звучанию, по причине чего происходит замена звука китайского языка на звук русского языка. К примеру, китайские согласные [c], [p], [t] (например, в словах 草 cǎo – «трава», 旁 páng – «возле», «рядом», 天 tiān – «небо») и т. п. схожи с русскими [ц], [п] и [т] соответственно, однако, в отличие от русских звуков, в них присутствует придыхание. Китайский звук [ch] (например, в слове 陈 chén – фамилия Чэнь) отличается от русского [ч] не только наличием придыхания, но и тем, что китайский [ch] – твердый, тогда как русский [ч] – мягкий. Китайский гласный [i] в целом похож на русский [и], однако, отличается от него тем, что не смягчает предшествующий согласный и произносится более напряженно. Ввиду непривычно-

сти подобного явления, у русскоязычных студентов часто происходят произвольные попытки смягчить инициаль. Чаще всего данная ошибка встречается при произнесении сочетания твердого звука [d] с [i], например, в словах 地 (dì – «земля»), 电 (diàn – «электричество»), 叮 (dīng – «жалить», «кусать») и т. п. Однако смягчение [d] в данном случае приводит к тому, что он произносится нечетко и походит на звук [j] (например, в слове 几 jǐ – «несколько»), что является ошибкой.

Вторая категория причин – это полное отсутствие в русском языке некоторых звуков, существующих в китайском языке. Данное явление касается как согласных звуков, например [ɾ], [ɲ] и [ŋ], так и некоторых гласных, к примеру, звука [ü]. Аппроксимант [ɾ] (например, в слове 人 rén – «человек»), ошибочно принимаемый за русский дрожащий [р] из-за используемого в китайской системе транскрипции пиньинь символа, в действительности произносится как нечто среднее между сочетанием [аʁ] и звуком [ж]. Назальные смычные согласные [ɲ] и [ŋ] (например, в таких словах как 寒 hán – «холодный», «морозный» и 行 háng – «ряд», «строка», «контора»; 晚 wǎn – «вечер», «ночь» и 网 wǎng – «сеть») вызывают затруднения у русскоговорящих студентов по причине отсутствия в русском языке второго, а также некоторой схожести в их звучании. В результате неумения четко произносить данные звуки, а также различать их на слух обучающиеся зачастую могут как произносить разные слова одинаково, так и путать их при восприятии речи на слух, особенно часто это происходит при наличии у слов одинаковых тонов. Гласный [ü] вызывает трудности у русскоязычных студентов при произнесении слогов с нулевой инициальной (например, в таких словах как 鱼 yú – «рыба», 曰 yuē – «говорить», «изрекать» и т. п.), так как звук [ö] не встречается в русском языке в изолированной позиции, а встречается лишь в сочетаниях с мягкими согласными, например, в слове «тюль». В результате непривычности артикуляции данного звука русскоязычные студенты часто ошибочно произносят вместо него привычное сочетание звуков [yu] (как, например, в русском слове «юла») [3, с. 22-23].

Чтобы избежать подобных ошибок, как преподавателю, так и студенту важно с самого начала обучения навыкам практической фонетики обращать внимание на различия в артикуляции звуков и добиваться правильного их произношения.

Ошибки в произнесении тонов в основном возникают из-за недостаточного уделения внимания преподавателем к постановке произнесения тонов и выделения недостаточного количества времени на обучение студентов произнесению тонов. Типичным примером подобных ошибок является неправильная высота начала произнесения второго тона: при слишком низком начале он напоминает третий, а при слишком высоком – первый [1, с. 15-26]. Во избежание закрепления подобных ошибок рекомендуется убедиться, что студенты правильно произносят изолированные тоны перед переходом к изучению более сложных аспектов фонетики китайского языка. При овладении правильным произношением тонов также может помочь их изучение со стороны теории языка.

Ошибки, связанные с длиной тона, четкостью его произнесения и ударением. Как было сказано ранее, тон и ударение – это два несовместимых явления. Русскоязычные студенты при произнесении тонов часто пытаются заменить их ударениями, а также произносят некоторые слоги в словах полностью, а некоторые быстро и редуцированно, как безударные в русском языке [5, с. 142]. Для предотвращения подобных ошибок следует объяснить студентам смысл и особенности тонов в китайском языке с точки зрения теории, а также заставлять их читать каждый слог ритмического слова как долгий, чтобы достигнуть произнесения каждого слога с достаточной продолжительностью и четкостью, а также отсутствия интонационного выделения слогов в составе слова.

Помимо прочего, в процессе обучения практической фонетике китайского языка важно помнить о таком явлении, как тоновые сандхи. Этим термином обозначается изменение тона в зависимости от его расположения относительно других тонов в потоке речи. В китайском языке есть как сандхи, присущие определенным последовательностям тонов, так и сандхи, присущие сочетаниям конкретных слов со словами определенного тона [6, с. 100]. Примером первого является

модуляция третьего тона. В случае встречи двух слов с третьим тоном (например, во фразе 你好 nǐ hǎo – «здравствуйте») первый из них произносится как второй, а второй – как обычно. Примером тоновых сандхи, присущих конкретным словам, может являться модуляция тона слова 一 yī – «один». В изолированной позиции оно произносится первым тоном, однако, при наличии после него другого слова с первым, вторым или третьим тоном, тон 一 меняется на четвертый, например, в сочетаниях 一般 yì bān – «обычный», «заурядный», 一年 yì nián – «один год», 一点 yì diǎn – «немного». В случае сочетания 一 со словом с четвертым тоном, его тон меняется на второй, например, в слове 一样 yí yàng – «одинаковый» [6, с. 101]. Незнание тоновых сандхи может привести к неправильному произношению комбинаций слов с определенными тонами учащимся, соответственно, рассмотрению данного явления должно уделяться внимание в процессе обучения навыкам практической фонетики.

Таким образом, сравнительный анализ фонетических и фонологических систем двух языков позволил выявить их основные отличия: различная структура слога, консонантные системы, наличие тона в китайском языке, а также различные артикуляционные особенности звуков китайской речи, такие как придыхание, сильная напряженность органов речевого аппарата и т. д. Были определены аспекты китайской фонетики, вызывающие наибольшие трудности у русскоговорящих студентов: наличие тонов, отсутствие ударений, артикуляционные особенности некоторых звуков китайского языка. На основе данных различий и сложностей сформулированы наиболее систематические и существенные ошибки, совершаемые русскоговорящими студентами, причины этих ошибок и возможные методы их решения, а также советы и рекомендации к их предотвращению.

Список литературы

1. *Спешнев Н.А.* Фонетика китайского языка. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1980.
2. *Ильницкая К.А.* Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам // Материалы научно-методологических чтений ПГЛУ. 2015.

3. *Бехтева Н.Н.* Трудности овладения студентами фонологической базой китайского языка // Материалы научно-методологических чтений ПГЛУ. 2015.
4. *Кубарич А.М.* Семантика тона в китайском языке: экспериментальное исследование // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 4.
5. *Сюй С.И.* Проблемы преподавания фонетики китайского языка русским студентам // Молодой ученый. 2011. Т. 2, № 12.
6. *Lin Yen-Hwei.* The Sounds of Chinese. N. Y.: Cambridge University Press, 2007.

Поступила в редакцию 20.12.2017 г.
Отрецензирована 15.01.2018 г.
Принята в печать 02.04.2018 г.
Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Малышев Григорий Игоревич, ассистент факультета иностранных языков. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация. E-mail: grigorymalyshev69@gmail.com

Киселевич Ян Евгеньевич, ассистент факультета иностранных языков. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация. E-mail: brightmoonlightsass@gmail.com

Митчелл Петр Джонович, доктор педагогики, зам. декана факультета иностранных языков. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация; член-корреспондент Института лингвистов (Великобритания). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Для корреспонденции: Митчелл П.Дж., e-mail: peter_mitchell@mail.ru

Для цитирования

Малышев Г.И., Киселевич Я.Е., Митчелл П.Дж. Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки и способы их устранения // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 43-48. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-43-48.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-43-48

DIFFICULTIES IN LEARNING THE PHONETICS OF THE CHINESE LANGUAGE: BASIC MISTAKES AND WAYS OF CORRECTING THEM

**Grigoriy Igorevich MALYSHEV, Yan Evgenevich KISELEVICH,
Peter Johnovich MITCHELL**

National Research Tomsk State University
36 Lenin St., Tomsk 634050, Russian Federation
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Abstract. We dedicate our study to the importance of mastering the practical phonetics skills as a beginning step in learning the Chinese language. It reviews the basic problems Russian-speaking students have in the beginning of acquiring the phonetic competence, that are connected with the main specific characteristics of the phonetic system of the Chinese language and the differences between it and the phonetic system of the Russian language. The first part of the paper studies the main specific characteristics of the phonetics of the Chinese language and compares the phonetic systems of the Russian and Chinese languages. This part reviews the aspects of sound systems of the languages, the differences between which are most prominent. The purpose of this comparison is to recognize and describe the elements of the phonetic system of the Chinese language that cause the most difficulties to Russian-speaking students. The next part of the study is formulating the basic mistakes that are made by students in the beginning phase of acquiring the phonetic competence of the Chinese language. The connection between the main difficulties that appear in the learning process and the key differences between the phonetic systems of the Russian and Chinese languages is determined in this part of the study. The description of the mistakes is based on the materials gathered in course of studying the key aspects of the phonetic system of the Chinese language and comparing it to the phonetic system of the Russian language in those as-

pects, as well as personal observations. The recommendations for preventing and correcting the mistakes, which are based on the experience of the Chinese language teachers and personal observations, conclude the description of every type of mistakes.

Keywords: the Chinese language; phonetics; studying; mistakes

References

1. Speshnev N.A. *Fonetika kitayskogo yazyka* [Phonetics the Chinese Language]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1980. (In Russian).
2. Il'nitskaya K.A. Problemy prepodavaniya fonetiki kitayskogo yazyka russkim studentam [Problems of teaching the phonetics of the Chinese language to Russian students]. *Materialy nauchno-metodologicheskikh chteniy PGLU* [Proceedings of Scientific and Methodological Readings of Pyatigorsk State Linguistic University], 2015. (In Russian).
3. Bekhteva N.N. Trudnosti ovladeniya studentami fonologicheskoy bazoy kitayskogo yazyka [Difficulties of students' acquirement of phonological basis of the Chinese language]. *Materialy nauchno-metodologicheskikh chteniy PGLU* [Proceedings of Scientific and Methodological Readings of Pyatigorsk State Linguistic University], 2015. (In Russian).
4. Kubarich A.M. Semantika tona v kitayskom yazyke: eksperimental'noe issledovanie [Tone semantics in the Chinese language: experimental studies]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2012, no. 4. (In Russian).
5. Syuy S.I. Problemy prepodavaniya fonetiki kitayskogo yazyka russkim studentam [Problems of teaching the phonetics of the Chinese language to Russian students]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2011, vol. 2, no. 12. (In Russian).
6. Lin Yen-Hwei. *The Sounds of Chinese*. New York, Cambridge University Press, 2007.

Received 20 December 2017

Reviewed 15 January 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Malyshev Grigoriy Igorevich, Assistant of Faculty of Foreign Languages. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: grigorymalyshev69@gmail.com

Kiselevich Yan Evgenevich, Assistant of Faculty of Foreign Languages. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: brightmoonlightsass@gmail.com

Mitchell Peter Johnovich, Doctor of Pedagogy, Deputy Dean of Faculty of Foreign Languages. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation; Member of Institute of Linguists (Great Britain). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

For correspondence: Mitchell P.J., e-mail: peter_mitchell@mail.ru

For citation

Malyshev G.I., Kiselevich Y.E., Mitchell P.J. Trudnosti v izuchenii fonetiki kitayskogo yazyka russkogovoryashchimi studentami: osnovnye oshibki i sposoby ikh ustraneniya [Difficulties in learning the phonetics of the Chinese language: basic mistakes and ways of correcting them]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 43-48. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-43-48. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Анна Геннадьевна СОЛОМАТИНА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
E-mail: asyachge@mail.ru

Аннотация. Целью обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения. В этой связи тематическое содержание обучения дисциплине «Иностранный язык для профессиональных целей» должно быть направлено на внутрипрофильную специализацию и отражать специфику не только направления подготовки студентов, но и выбранного профиля обучения. Однако, как свидетельствует анализ основных образовательных программ по ряду направлений подготовки в аграрных университетах и учебных программ курса «Иностранный язык для профессиональных целей», тематическое содержание обучения иностранному языку далеко не всегда отражает специфику направления подготовки и профиля обучения. Рассмотрены основные три модели обучения иностранному языку для профессиональных целей: 1) модель обучения иностранному языку для специальных целей; 2) модель обучения профильной дисциплине на иностранном языке; 3) модель интегрированного предметно-языкового обучения. На основе анализа моделей предложено содержание дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей», реализуемой на основе модели обучения профильной дисциплине и иностранному языку, предметное содержание обучения иностранному языку, а также тематическое содержание данного курса на примере направления подготовки «Садоводство» и двух профилей: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоводство и виноградарство». Часто тематического содержания обучения дисциплине будет инвариантной независимо от выбранного профиля обучения, а часть – вариативной, отражая специфику конкретного профиля обучения.

Ключевые слова: иностранный язык для профессиональных целей; интегрированное предметно-языковое обучение; аграрный университет; садоводство; предметное и тематическое содержание курса

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) студенты неязыковых направлений подготовки в ходе освоения основной образовательной программы высшего образования (ООП) наряду с перечнем профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций должны сформировать компетенцию в области владения иностранным языком для профессионального общения. Ее номер в перечне компетенций и точные формулировки могут изменяться в зависимости от ФГОС ВО конкретного направления подготовки. Тем не менее, общая формулировка данной компетенции звучит так: «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)»¹. И хотя эксплицит-

но в федеральном нормативно-правовом акте не говорится про сферу профессионального общения на иностранном языке, учебный план по всем направлениям подготовки включает два предмета: «Иностранный язык» и «Иностранный язык для профессиональных целей». Как свидетельствует название самих дисциплин, обе они должны быть направлены на формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, включая все ее субкомпетенции (языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную) [1], а также иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности. В соответствии с данными целями предметное содержание обучения студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» включает языковой (грамматический и лексический) и речевой (в четырех видах речевой деятельности) мате-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подго-

товки 35.03.03 «Агрохимия и агропочвоведение» (степень бакалавра). М., 2015. С. 7.

риал. Тематическое содержание дисциплины отражает социально-бытовую сферу общения. Согласно ФГОС ВО за весь период обучения иностранному языку студенты должны достичь уровня В2 (при исходном В1 – уровень владения иностранным языком по окончании средней общеобразовательной школы) по общеевропейской шкале уровней владения языком². Предметное содержание дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» должно быть направлено на внутрипрофильную специализацию и отражать особенности выбранного направления подготовки и профиля обучения. Следует специально заметить, что в рамках многих направлений подготовки выделяются отдельные профили. В частности, в рамках направления подготовки 35.03.03 – «Агрохимия и агропочвоведение» выделяются два профиля: «Агрохимия и агропочвоведение» и «Агроэкология». В рамках направления подготовки 35.03.04 – «Агрономия» выделяются три профиля «Агрономия», «Селекция и генетика сельскохозяйственных культур» и «Защита растений». В рамках направления подготовки 35.03.05 – «Садоводство» выделяются два профиля «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство». Согласно ФГОС ВО профили в рамках направления подготовки выделяются отдельно с целью определения, обозначения и ограничения сферы профессиональной деятельности слушателей программы. Дисциплины учебного плана, реализуемые за счет федерального, регионального компонентов и компонента образовательного учреждения, направлены на внутрипрофильную специализацию. В зависимости от вуза и конкретного направления подготовки дисциплина «Иностранный язык для профессиональных целей» реализуется за счет федерального компонента или компонента образовательного учреждения (если весь объем нагрузки, предназначенный на иностранный язык в соответствии с ФГОС ВО (федеральный компонент), уже использован дисциплиной «Иностранный язык»). Это значит, что если предметное содержание дисциплины «Иностранный язык» может быть инвариантным, то предметное и тематическое содержание дисциплины «Ино-

странный язык для профессиональных целей» должно быть вариативным и отражать специфику конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки. Однако, как свидетельствует опыт преподавания дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей», во многих случаях предметное и тематическое содержание данной дисциплины является универсальным для студентов как разных профилей обучения, так и разных направлений подготовки.

Следует отметить, что проблема несоответствия предметного и тематического содержания обучения дисциплине «Иностранный язык для профессиональных целей» внутрипрофильной специализации практически не представляло предмет отдельного изучения. В научной литературе существуют лишь единичные работы, в которых авторы обсуждали эту важную и актуальную проблему. В частности, в своей работе, посвященной предметному содержанию обучения письменному юридическому дискурсу студентов бакалавриата и магистратуры направления подготовки «Юриспруденция» П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [2] отмечают наличие существующего в практике российской высшей школы противоречия между необходимостью отражения специфики выбранного профиля обучения (государственно-правовому, уголовно-правовому и гражданско-правовому) в рамках одного и того же направления подготовки (Юриспруденция) в предметном и тематическом содержании обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов и имеющейся практикой, когда тематическое содержание курса «Иностранный язык для профессиональных целей» является одним и тем же для студентов как разных профилей обучения в рамках одного направления подготовки, так и разных «родственных» направлений подготовки. Мы разделяем позицию авторов, заключающуюся в том, что такое состояние дел не способно создать для студентов оптимальные условия для овладения дисциплиной «Иностранный язык для профессиональных целей», которая в соответствии с ФГОС ВО должна быть направлена на внутрипрофильную специализацию.

Это и другие исследования, современная нормативно-правовая база ФГОС ВО, а также анализ состояния преподавания дисцип-

² Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

лины «Иностранный язык для профессиональных целей» в аграрных вузах обуславливает рассмотрение вопроса отбора тематического содержания дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» в рамках направления подготовки «Садоводство».

Современные модели обучения иностранному языку для профессиональных целей в вузе

В настоящее время в российских и зарубежных вузах используются три основные модели обучению иностранному языку для профессиональных целей: 1) модель обучения иностранному языку для специальных целей (English for Specific Purposes (ESP)/ Language for Specific Purposes (LSP)), 2) модель обучения профессиональной дисциплине на иностранном языке; 3) модель интегрированного предметно-языкового обучения. Рассмотрим подробнее каждую из моделей.

Первой рассматриваемой моделью будет **модель обучения иностранному языку для специальных целей (ESP)**. Ее основоположниками являются британские ученые Т. Хатчинсон и А. Уотерс [3]. Под обучением иностранному языку для специальных целей понимается обучение иностранному языку, позволяющему специалистам в разных сферах профессиональной деятельности (экономике и бизнесе, юриспруденции, медицине и т. п.) общаться с коллегами на профессиональные темы. К основным принципам обучения иностранному языку для специальных целей Т. Хатчинсон и А. Уотерс относят следующие:

- отбор содержания обучения должен основываться на интересах и потребностях обучающихся;
- тематическое содержание должно соответствовать сфере профессиональной деятельности студентов;
- центральным элементом обучения выступает языковая компетенция (синтаксис, лексика, дискурс, семантика и дискурс-анализ);
- по содержанию обучения иностранный язык для профессиональных целей противопоставляется обучению иностранному языку для общих целей [3].

Впоследствии теоретические основы данной модели продолжали уточняться в работах многих авторов, выделявших методи-

ческие и психолого-педагогические условия ее успешной реализации [4].

Очевидно, что для реализации данной модели студенты должны уже сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию до уровня B1³ по общеевропейской шкале. В соответствии с описанием этого уровня компетенции студентов в области владения иностранным языком (сформированности языковых навыков речи и развития речевых умений в аудировании, чтении, письме и говорении) будет достаточно для того, чтобы «надстраивать» на уже имеющуюся языковую основу новый материал сферы профессиональной деятельности.

Одним из основных недостатков данной модели обучения иностранному языку является то, что она ориентирована в большей степени на чтение текстов на иностранном языке профессиональной тематики с целью их понимания, а не на полноценное общение на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности. Это обстоятельство можно объяснить тем, что данная модель была разработана в 80-е гг. XX века, когда мобильность населения и возможность контактировать (лично или виртуально) с коллегами на профессиональные темы не была на таком высоком уровне, на котором она находится сейчас. Вместе с тем следует заметить, что именно эта модель обучения иностранному языку для специальных целей использовалась во многих странах мира, включая и Россию, на основе грамматико-переводного метода и доказала определенную степень эффективности.

Второй является **модель обучения профильной дисциплине на иностранном языке**. Данная модель является менее распространенной по сравнению с первой моделью, однако, она уже на протяжении нескольких десятилетий реализовывалась в средней общеобразовательной школе – школах с углубленным изучением иностранного языка, лицеях, гимназиях, в 10–11 классах профильного уровня, а также в высшей школе. Ее отличительная особенность заключается в том, что иностранный язык является *не целью* обучения, а *средством* овладения профильной дисциплиной. В этой связи предметное содержание курса исключает

³ Common European Framework of Reference for Languages.

прямое формирование аспектов языка и развитие видов речевой деятельности. В центре программы находится предметное содержание профильной дисциплины, овладение которым происходит на иностранном языке. Традиционно в школах с углубленным изучением иностранного языка такие дисциплины назывались «Физика на английском», «Культуроведение Великобритании», «Гид-переводчик» и т. п. Основным предметом контроля в рамках данных дисциплин выступает не языковое и речевое содержание обучения, а социокультурный или профессиональный компонент. Примером описания профильного курса, изучаемого на иностранном языке, может служить работа В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [5], посвященная содержанию курса по культуроведению США. Этот языковой элективный курс направлен на внутрипрофильную специализацию учащихся 10–11 классов, выбравших гуманитарно-филологический профиль обучения в средней школе, и реализуется за счет компонента образовательного учреждения. К основным целям курса относятся: «развитие способностей учащихся использовать английский язык как средство образования и самообразования в области культуроведения и лингвокультуроведения; художественно-эстетическое развитие при соизучении английского языка и культуры США; удовлетворение современных познавательных интересов старших школьников в культуроведческом освоении мира и коммуникативных потребностей в межкультурном общении» [5, с. 9]. Очевидно, что иностранный язык в этом курсе выступает не целью обучения, а средством обучения, образования и самообразования учащихся. Через изучение профессионально-ориентированного содержания на иностранном языке обучающиеся также совершенствуют владение изучаемым языком.

Использование этой модели в обучении иностранному языку будет также требовать сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на уровне В1 и выше. Кроме того, при разработке тематического наполнения курса необходимо определить, будет ли использоваться принцип опережения при отборе тематического материала. Иными словами, будет ли тематическое содержание языкового курса повторять тот материал, которым учащиеся или студен-

ты овладели на родном языке в ходе профильной дисциплины, или же это будет новый дополнительный материал, ранее не изучаемый обучающимися.

Третьей выступает **модель интегрированного предметно-языкового обучения**, заключающаяся в одновременном обучении иностранному языку и профессиональной сфере студентов. Детальное ее описание было представлено в работах Д. Марша и других ученых [6–8]. Целью обучения является овладение предметной областью. Иностран- ный язык при этом выступает и средством обучения, и целью обучения. Иными словами, обучение профессионально-ориентиро- ванному компоненту содержания обучения осуществляется через обучение иностранно- му языку. В некотором роде можно провести аналогию между данной моделью интегри- рованного предметно-языкового обучения и моделью соизучения иностранного языка и культуры, при которой социокультурный компонент содержания обучения иностран- ному языку интегрирован в обучение видам речевой деятельности. Таким образом, обу- чение социокультурному компоненту осуще- ствляется на иностранном языке через аспек- ты языка, виды речевой деятельности и пере- вод. В России модель интегрированного предметно-языкового обучения лишь начи- нает находить широкое применение. В своей работе Л.П. Халяпина [9] привела несколько примеров из практики российских вузов по реализации модели интегрированного пред- метно-языкового обучения. Анализ данных примеров свидетельствует о том, что одним из основных принципов разработки учебного курса в рамках реализации данной модели выступает принцип опоры на межпредмет- ные связи. Согласно данному принципу цели обучения и содержание обучения двух не- родственных дисциплин, одна из которых иностранный язык, соединяются в одну дис- циплину. В разных вузах исследователи по- разному решали вопрос разработки методики интеграции профильного предметного со- держания и иностранного языка. В Нацио- нальном исследовательском Томском поли- техническом университете, Российской ака- демии народного хозяйства при Президенте РФ и Тамбовском государственном универ- ситете им. Г.Р. Державина, Национальном исследовательском Санкт-Петербургском

политехническом университете Петра Великого используется тандем-метод, когда одну интегрированную дисциплину ведут два преподавателя: преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной специальности [10–13]; в Ижевском государственном техническом университете им. М.Т. Калашникова – иноязычная поддержка студентов на занятиях по профильным дисциплинам [14]; в Национальном исследовательском Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого – междисциплинарных языковых проектов [9].

Несмотря на определенный опыт реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения, ни один из исследователей не ставил своей задачей рассмотреть одновременно содержание обучения профильному компоненту и иностранному языку в рамках одного и того же интегрированного курса.

Таким образом, можно выделить две существующие лакуны в обучении иностранному языку для профессиональных целей на основе реализации модели предметно-интегрированного обучения: 1) очень часто тематическое содержание интегрированного языкового курса не отражает специфики конкретного направления подготовки и выделенных профилей обучения; 2) не разработано содержание обучения иностранному языку в интегрированном курсе.

Рассмотрим решение двух этих вопросов на примере интегрированного курса «Иностранный язык для профессиональных целей» для студентов направления подготовки 35.03.05 «Садоводство»⁴.

Содержание обучения иностранному языку в интегрированном курсе «Иностранный язык для профессиональных целей»

Согласно Федеральным государственным стандартам основного общего образования⁵, к концу 11 класса учащиеся средней общеобразовательной школы (базовый уровень) должны овладеть иностранным языком на уровне В1 по общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком [3].

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.05 «Садоводство» (степень бакалавра). М., 2015.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2014.

В этой связи в неязыковом вузе в ходе интегрированного курса по иностранному языку для профессиональных целей студенты должны сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию до уровня В2. В реальности же большинство студентов на исходном уровне не владеют иностранным языком на уровне В1, что делает невозможным использовать иностранный язык как средство общения. В этой связи представляется правомерным разделение всего объема учебной нагрузки, выделенной на изучение иностранного языка, на два курса: «Общий курс иностранного языка» и «Иностранный язык для профессиональных целей». Достигнув уровня В1, студенты смогут уже перейти к интегрированному предметно-языковому обучению. Содержание обучения иностранному языку в ходе интегрированного курса «Иностранный язык для профессиональных целей» должно полностью соответствовать уровню В2. Тематическое же содержание должно отражать специфику выбранного профиля обучения.

Тематическое содержание обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Садоводство»

В рамках направления подготовки 35.03.05 «Садоводство» выделяются два профиля обучения: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство». Каждый из них определяет, регламентирует и ограничивает сферу профессиональной деятельности выпускников.

В рамках профиля «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» осуществляется подготовка специалистов, которые овладеют и смогут реализовывать технологии «производства семян и посадочного материала различных сортов и гибридов садовых культур; защиты растений от болезней и вредителей в садах, ягодниках, виноградниках, посевах овощных, лекарственных, эфиромасличных и декоративных культур; производства плодовых, овощных, лекарственных, эфиромасличных и декоративных культур в открытом и защищенном грунте; выращивания посадочного материала садовых культур; производства посадочного материала, закладки и ухода за виноградниками, сбора, товарной обработки, упаковки и транспортировки урожая столовых и технических сор-

Таблица 1

Тематическое содержание курса «Иностранный язык для профессиональных целей»
для студентов направления подготовки «Садоводство»

Профиль «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн»	Профиль «Плодоовощеводство и виноградарство»
– основные типы разновидности почв; – плодородие и пути его повышения; – эрозия и дефляция почв; – севообороты; – выращивание посадочного материала декоративных культур; – проектирование, создание и эксплуатация объектов ландшафтной архитектуры; – система содержания почвы в садоводстве; – применение средств защиты от сорной растительности в насаждениях и посевах садовых культур; – заготовка лекарственного и эфиромасличного сырья; – методы хранения и первичной обработки продукции садоводства; – ресурсосберегающие технологии производства в садоводстве; – работы в питомниках садовых культур	– основные типы разновидности почв; – плодородие и пути его повышения; – эрозия и дефляция почв; – севообороты; – система содержания почвы в садоводстве; – применение средств защиты от сорной растительности в насаждениях и посевах садовых культур; – овощные, плодовые, лекарственные, эфиромасличные, декоративные культуры, виноград; – посадочный материал садовых культур; – уход за виноградниками; – сбор, товарная обработка, упаковка, транспортировка урожая столовых и технических сортов винограда

тов винограда; выращивания посадочного материала декоративных культур, по проектированию, созданию и эксплуатации объектов ландшафтной архитектуры; производства посадочного материала, закладки и ухода за насаждениями, заготовки лекарственного и эфиромасличного сырья; использования методов хранения, первичной переработки продукции садоводства»⁶.

В рамках профиля «Плодоовощеводство и виноградарство» ведется подготовка специалистов, владеющих технологиями «возделывания в условиях открытого и защищенного грунта овощных, плодовых, лекарственных, эфиромасличных, декоративных культур, винограда; применения удобрений, средств защиты растений и садовой техники для выращивания садовых культур; сертификации, оценки качества продукции садоводства и определения способов ее использования; организации и проведения сбора урожая, хранения и переработки продуктивных органов садовых культур; создания и эксплуатации объектов ландшафтной архитектуры; проведения работ при выращивании в условиях открытого и защищенного грунта овощных, плодовых, лекарственных, эфиромасличных, декоративных культур, винограда»⁷.

⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 35.03.05 «Садоводство» (степень бакалавра).

⁷ Там же.

В соответствии со сферой профессиональной деятельности студентов каждого из двух профилей тематическое содержание курса иностранного языка для профессиональных целей для студентов двух профилей будет разным (табл. 1).

Материалы табл. 1 свидетельствуют о том, что некоторые темы будут актуальными для студентов разных профилей обучения направления подготовки «Садоводство». К ним можно отнести «Основные типы разновидности почв», «Севообороты» и т. п. Другие же темы будут вариативными и использоваться исключительно в рамках одного из профилей обучения, отражая его специфику и будущую профессиональную деятельность выпускников. К таким темам относятся, например, «Сбор, товарная обработка, упаковка, транспортировка урожая столовых и технических сортов винограда» (Профиль «Плодоовощеводство и виноградарство») или же «Проектирование, создание и эксплуатация объектов ландшафтной архитектуры» (Профиль «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн»).

Итак, анализ современных основных образовательных программ по ряду направлений подготовки в аграрных университетах и учебных программ курса «Иностранный язык для профессиональных целей» свидетельствует о том, что тематическое содержание обучения иностранному языку далеко не все-

гда отражает специфику направления подготовки и профиля обучения. Нами были рассмотрены основные три модели обучения иностранному языку для профессиональных целей: 1) модель обучения иностранному языку для специальных целей; 2) модель обучения профильной дисциплины на иностранном языке; 3) модель интегрированного предметно-языкового обучения. На основе анализа моделей было предложено содержание дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей», реализуемой на основе модели обучения профильной дисциплины и иностранному языку. Было разработано предметное содержание обучения иностранному языку, а также тематическое содержание данного курса на примере направления подготовки «Садоводство» и двух профилей: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство». Материалы исследования свидетельствуют о том, что часть тематического содержания обучения дисциплины будет инвариантной независимо от выбранного профиля обучения, а часть – вариативной, отражая специфику конкретного профиля обучения.

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5-8.
2. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41.
3. *Huntinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
4. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М.: Тезаурус, 2003.
5. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.
6. *Marsh D.* Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
7. *Marsh D.* Language Awareness and CLIL // Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language. Vol. 6. N. Y.: Springer Science and Business Media LLC, 2007. P. 233-246.
8. *Marsh D., Mehisto P., Wolff D., Frigols M.J.* The European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: European Centre for Modern Languages, 2010.
9. Халыпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52.
10. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149-169.
11. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.
12. Степанова М.М. Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 12 (165). С. 115-119.
13. Ковалева Ю.Ю. Аспекты модульного обучения английскому языку студентов технического вуза. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2011.
14. Крылов Э.Г. Формирование профессионального двуязычного лексикона в процессе интегративных занятий по иностранному языку и инженерным дисциплинам // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 1 (11). С. 82-92.

Поступила в редакцию 15.12.2017 г.

Отрецензирована 18.01.2018 г.

Принята в печать 02.04.2018 г.

Информация об авторе

Соломатина Анна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранного языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: asyachge@mail.ru

Для цитирования

Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 49-57. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57

**TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES COURSE
ON THE BASIS OF THE MODEL OF CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING IN AN AGRICULTURAL INSTITUTION**

Anna Gennadievna SOLOMATINA

Voronezh State Agricultural University named after Emperor Peter the Great
1 Michurin St., Voronezh 394087, Russian Federation
E-mail: asyachge@mail.ru

Abstract. The purpose of teaching foreign languages to students of non-linguistic areas of training is the development of a foreign-language communicative competence in the spheres of professional communication. In this regard, the thematic content of the training “Foreign Language for Professional Purposes” should be aimed at an in-profile specialization and reflect the specifics of not only the students’ specialization, but also the chosen profile of education within specialization. However, as the analysis of the main educational programs on a number of areas of training in agrarian universities and the curricula of the course “Foreign Language for Professional Purposes” shows, the thematic content of teaching a foreign language does not always reflect the specifics of the students’ specialization and the profile of training. In this paper we examine the main three models of teaching a foreign language for professional purposes: 1) a model of teaching a foreign language for specific purposes; 2) a model for teaching a profile discipline in a foreign language; 3) model of content and language integrated learning. On the basis of the analysis of models, the content of the discipline “Foreign Language for Professional Purposes” is proposed in the work, implemented on the basis of the model of teaching a profile discipline and a foreign language. We offer the subject content of teaching a foreign language, as well as the thematic content of this course on the example of the direction of preparation “Gardening” and two profiles: “Decorative Horticulture and Landscape Design” and “Fruit and Vegetable Growing and Viticulture”. The materials of the work testify that often the thematic content of the teaching of the discipline will be invariant regardless of the chosen training profile, and the part is variable, reflecting the specificity of the specific training profile.

Keywords: language for specific purposes; content and language integrated learning; agrarian university; gardening; subject and thematic content of the course

References

1. Bim I.L. Nekotorye aktual'nye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam [Some current issues of modern teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages in School], 2001, no. 4, pp. 5-8. (In Russian).
2. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obuchenie inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign writing legal discourse to students of training direction “Jurisprudence”]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41. (In Russian).
3. Huntington T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
4. Polyakov O.G. *Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseley: teoriya i praktika* [English for Specific Purposes: Theory and Practice]. Moscow, Tezaurus Publ., 2003. (In Russian).
5. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on the USA Cultural Studies in the system of subject oriented teaching English]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages in School], 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
6. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

7. Marsh D. Language Awareness and CLIL. *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language. Vol. 6*. New York, Springer Science and Business Media LLC, 2007, pp. 233-246.
8. Marsh D., Mehisto P., Wolff D., Frigols M.J. *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz, European Centre for Modern Languages, 2010.
9. Khalyapina L.P. Sovremennye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).
10. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obuchenie pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandem-method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 4 (36), pp. 149-169. (In Russian).
11. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyanie tandem-metoda na ovladenie aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on mastering post-graduate students in written scientific discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).
12. Stepanova M.M. Ispol'zovanie metoda tandemnogo obucheniya v magistrature mnogoprofil'nogo vuza [Tandem method in master courses of a multidisciplinary university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 12 (165), pp. 115-119. (In Russian).
13. Kovaleva Y.Y. *Aspekty modul'nogo obucheniya angliyskomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza* [Aspects of Module Teaching English to Students of Technical University]. Tomsk, National Research Tomsk Polytechnic University Publ., 2011. (In Russian).
14. Krylov E.G. Formirovanie professional'nogo dvuyazychnogo leksikona v protsesse integrativnykh zanyatiy po inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam [Methods and techniques of forming professional bilingual lexicon in the process of integrative teaching engineering disciplines]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki – Vestnik of Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy*, 2015, no. 1 (11), pp. 82-92. (In Russian).

Received 15 December 2017

Reviewed 18 January 2018

Accepted for press 2 April 2018

Information about the author

Solomatina Anna Gennadievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agricultural University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. Email: asyachge@mail.ru

For citation

Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian, Abstr. in Engl.).

УДК 796.01

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-58-65

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАЗАХСКИХ ВИДОВ СПОРТА НА ПРИМЕРЕ ЗАПАДНО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ

**Федор Иванович СОБЯНИН¹⁾, Николай Николаевич ПЕРЕСВЕТОВ¹⁾,
Татьяна Ивановна КЛИМЕНКО¹⁾, Шынтас Амангельдиевич МАКАШЕВ¹⁾,
Асхат Сагдатович РАХМЕТЖАНОВ²⁾**

¹⁾ ЧВПОУ «Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет»
090000, Республика Казахстан, Западно-Казахстанская обл., г. Уральск, пр-т Достык (Дружба), 194
E-mail: wkitu@mail.ru

²⁾ НАО «Западно-Казахстанский аграрно-технический университет им. Жангир хана»
090009, Республика Казахстан, Западно-Казахстанская обл., г. Уральск, ул. Жангир хана, 51
E-mail: zapkazatu@wkau.kz

Аннотация. Представлены особенности, а также тенденции и проблемы развития национальных казахских видов спорта в Западно-Казахстанской области. Применялись анализ и обобщение данных специальной литературы, изучение документации, беседы. Полученные данные были интерпретированы на основе теории деятельности, культурологического подхода, концепции сочетания национального и интернационального в сфере физической культуры. Исследование проводилось на кафедре естественнонаучных дисциплин Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета (Западно-Казахстанская область, г. Уральск) в 2012–2017 гг. Показана противоречивая динамика количества секций по видам спорта, занимающихся спортом, действующих тренеров в городской и сельской местности региона. Отмечена общая положительная тенденция в развитии показателей функционирования национальных казахских видов спорта с 2012 по 2014 г., подчеркнута их культурологическая ценность. Выявлены проблемные ситуации в развитии национальных казахских видов спорта в сельской местности, кадровом обеспечении, незначительном по количеству охвате этими видами спорта населения Западно-Казахстанской области. Показано, что развитие и функционирование национальных казахских видов спорта происходит неравномерно, но при этом явно доминирует городское население за счет лучших материально-технических условий, финансового и кадрового обеспечения. Отмечено значение национальных казахских видов спорта для повышения уровня массовости занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью – ведущего показателя развития отрасли «физическая культура», возрождения и сохранения богатых национальных культурных традиций, воспитания и оздоровления подрастающего поколения, реализации новых общенациональных и региональных стратегий в физической культуре и спорте как одного из важнейших направлений развития Республики Казахстан на ближайшую и дальнейшую перспективу в соответствии с новыми правительственными документами, появившимися в последние годы.

Ключевые слова: национальные казахские виды спорта; тенденции; особенности; развитие; культура

Развитие физической культуры в Республике Казахстан (РК) отмечено новыми достижениями, а также тенденциями, проблемами, требующими специального научного анализа. В частности, новая тенденция заключается в том, что в последние годы в Казахстане активно развиваются национальные виды спорта, призванные воспитывать подрастающую молодежь, привлечь к национальным культурным традициям, формировать устойчивые потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями и формированию здорового образа жизни, повышать уровень физической подготовленности, способствовать улучшению физического

развития, общей и специальной работоспособности.

В процессе развития национальных видов спорта Казахстана возникают определенные проблемы, изучению которых в настоящее время уделяется мало внимания. В то же время требуется проведение исследований, в которых на основе полученных фактических данных, отражающих состояние национальных видов спорта, можно выявить определенные проблемные моменты, влияющие на важнейшие показатели развития данных видов спорта и отрасль физической культуры в целом как по всей Республике Казахстан, так и в отдельных ее регионах. Результаты таких исследований могут ока-

заться полезными при дальнейшей разработке различных нормативных документов, стратегии развития физической культуры, при разработке новых программ развития физической культуры разных категорий населения и в разных регионах Казахстана. Об особом значении национальных видов спорта в Казахстане говорится в «Концепции развития физической культуры и спорта Республики Казахстан до 2025 года»¹. Данные положения определяют актуальность исследования особенностей развития национальных казахских видов спорта на примере Западно-Казахстанской области (ЗКО).

Цель нашего исследования – выявить современные особенности, тенденции и некоторые проблемы развития национальных видов спорта на примере Западно-Казахстанской области.

Применение методов исследования было обусловлено поставленной целью исследования и спецификой получаемой информации. В основе исследования были положены теория деятельности Л.С. Выготского [1], культурологический подход в сфере физической культуры [2; 3], концепция соотношения национального и интернационального в физической культуре [4]. С целью теоретического обзора проблемы были изучены 115 источников специальной литературы.

Фактические данные были собраны путем анализа и обобщения отчетной документации (32 документа), находящейся в Управлении физической культуры и спорта Западно-Казахстанской области РК, и опроса в виде беседы со специалистами данного управления. Работа проводилась профессорско-преподавательским составом Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета с участием аспирантов в течение 2012–2017 гг.

По данным изучения специальной литературы с точки зрения культурно-исторического развития деятельности Л.С. Выготского и его последователей [1] казахские национальные виды спорта рассматривались как специфический результат истории развития казахского народа и его культуры. Эти виды спорта возникли и развивались в виде деятельности, направленной на удовлетво-

ние потребностей в проведении досуга, народных праздников, физическое совершенствование, проявление духа соперничества с помощью физических упражнений. В соответствии с этим положением применялся культурологический подход в сфере физической культуры [2; 3], в котором среди важнейших наукоемких классов явлений выделена «культурная традиция» – стереотипизированный опыт казахского народа, выраженный средствами национальных видов спорта. При этом установлено, что казахские национальные виды спорта, являющиеся ценными культурными традициями казахского народа, несут в себе как неповторимые особенности (обусловленные климато-географическими условиями, укладом жизни, особенностями типичной трудовой деятельности и др.), так и общие интернациональные черты [4].

Изучение специальной литературы показало, что научных публикаций, учебных, методических работ по данному направлению фактически встречается очень мало. Следует отметить, что в настоящее время на кафедре естественнонаучных дисциплин Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета (г. Уральск), в частности, усилиями профессора Н.Н. Пересветова и его коллег проводится многолетняя работа по истории физической культуры Казахстана, а также по исследованию отдельных аспектов физкультурно-спортивного краеведения, где затрагиваются вопросы истории развития национальных казахских видов спорта [5].

Результаты изучения документации были систематизированы и представлены в таблицах. Было установлено, что в Западно-Казахстанской области РК всего функционируют 6 национальных видов спорта: борьба «казахша-курес», «тоғызқумалақ», «аударыспак», «кокпар», «байга», «аламан байга». Большинство из них отражает уклад жизни, особенности трудовой деятельности – многие виды спорта включают верховую езду. В то же время особенности кочевой жизни казахов были связаны с опасностями, в том числе с необходимостью проявлять бойцовские качества, военное искусство при нападении врагов, что вызвало появление борьбы «казахша-курес». Данные в табл. 1 и 2 свидетельствуют о том, что в 2012 г. и чуть ранее возрождение и развитие национальных казахских видов спорта делали свои первые

¹ Концепция развития физической культуры и спорта Республики Казахстан до 2025 года. Указ Президента Республики Казахстан от 11.01.2016 № 168.

шаги: количество тренеров по борьбе «казахша-курес», видам спорта «тогызкумалак», «аламан байга» составило всего от 2 до 6 человек, а в остальных видах спорта – всего по одному тренеру. Количество занимающихся национальными казахскими видами спорта тоже невелико – от 10 до 118 человек, при этом показатели в сельской местности значительно уступают городским показателям. В последующие годы данные показатели увеличиваются.

Судя по табл. 1 количество спортивных секций по казахским национальным видам спорта в 2013 г. также специфично соотносится между городской и сельской местностью. Например, количество спортивных секций в сельской местности преобладает по таким видам спорта, как борьба «казахша-курес» (на 21 секцию больше, чем в городской местности), «тогызкумалак» (на 5 секций больше в сельской местности), «аударыспак» (на 2 секции больше в селе). Гораздо

Таблица 1

Число секций и занимающихся национальными видами спорта
в Западно-Казахстанской области в 2012–2014 гг.

№ п/п	Национальные виды спорта Казахстана	Количество спортивных секций (единиц)						Численность занимающихся (количество человек)					
		2012		2013		2014		2012		2013		2014	
		в го- роде	в селе	в го- роде	в селе	в го- роде	в селе	в го- роде	в селе	в го- роде	в селе	в го- роде	в селе
1	Казахша-курес	4	1	73	94	73	121	78	40	2076	2139	2697	2295
	В сумме по виду спорта	5		167		194		118		4215		4992	
2	Тогызкумалак	5	1	102	107	102	113	59	20	2379	2062	3010	2092
	В сумме по виду спорта	6		209		215		79		4441		5102	
3	Аударыспак	1	–	1	3	1	–	16	–	120	34	120	–
	В сумме по виду спорта	1		4		1		16		154		120	
4	Кокпар	1	–	1	–	1	3	12	–	120	–	120	32
	В сумме по виду спорта	1		1		4		12		120		152	
5	Байга	1	–	2	1	2	–	10	–	230	15	120	–
	В сумме по виду спорта	1		3		2		10		245		120	
6	Аламан байга	2	–	1	1	1	–	12	–	10	10	10	–
	В сумме по виду спорта	2		2		1		12		20		10	
7	Общая сумма по видам спорта	16		386		417		247		9195		10496	

Таблица 2

Численность тренеров по национальным казахским видам спорта
в Западно-Казахстанской области в 2012–2014 гг. (количество человек)

Показатели Виды спорта	Всего тренеров			Из них в сельской местности			Количество штатных тренеров			Из них в сельской местности		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Казахша-курес	1	59	64	1	49	54	4	29	26	1	25	22
Тогызкумалак	2	60	60	1	50	46	2	26	27	1	15	13
Аударыспак	1	5	4	–	1	–	–	1	2	–	–	–
Кокпар	1	3	5	–	–	–	–	1	2	–	–	–
Байга	1	4	2	–	1	–	1	1	2	–	–	–
Аламан байга	1	1	1	–	1	–	–	–	–	–	–	–
Всего	7	132	136	2	102	100	7	58	59	2	40	35

меньше и в городской, и в сельской местности количество секций по национальным конным видам спорта, вероятно, по той причине, что для содержания лошадей требуются обеспечение питания, содержания, дополнительное финансирование. Здесь преобладает городская местность: «кокпар» – всего одна секция в городе, но ни одной нет в селе, «байга» – две секции в городе и одна в селе. Только по «аламан байге» имеется по одной секции в городе и селе.

Динамика изменения количества спортивных секций по казахским национальным видам спорта за два года (2013 и 2014 гг.) довольно противоречива: количество секций по одним видам спорта остается стабильным, по другим количество секций либо увеличивается, либо уменьшается (табл. 1). При этом в городской местности количество секций стабильное, динамики никакой не наблюдается. В то же время в сельской местности отмечается положительная динамика по борьбе «казахша-курес» (прирост составляет 7 секций), «тогызкумалак» (прирост – 6 секций), «кокпар» (появились 3 секции). В то же время в сельской местности совсем исчезли спортивные секции по видам спорта «аударыспак», «байга», «аламан байга» (табл. 1).

Несмотря на эти факты, в сельской местности сохранилась положительная динамика, и общее количество спортивных секций по казахским национальным видам спорта увеличилось на 31 единицу.

За рассматриваемый период закономерно выросло и количество занимающихся в спортивных секциях по казахским национальным видам спорта (табл. 1). В 2013 г. численность занимающихся была выше в городской местности, исключая борьбу «казахша-курес»: в городской местности были 4935 спортсменов, а в сельской – 4260 спортсменов. Таким образом, в 2013 г. в ЗКО казахскими национальными видами спорта занималось 9195 спортсменов, что составляет примерно 6 % от общего числа занимающихся спортом и другими видами физической культуры в Западно-Казахстанской области по данным 2014 г. Это представляет собой перспективный резерв для развития массовости физкультурно-спортивного движения в регионе.

Как и в количестве спортивных секций, в динамике количества занимающихся казахскими национальными видами спорта на-

блюдаются противоречивые тенденции. В городской местности число занимающихся заметно увеличилось только в спортивных секциях по борьбе «казахша-курес» (на 621 человека) и «тогызкумалак» (на 631 человека). Сохранилась стабильная численность занимающихся по конным видам спорта – «аударыспак», «кокпар», «аламан байга» и в одном виде спорта число занимающихся уменьшилось на 50 % («байга»).

В сельской местности к 2014 г. тоже произошли существенные и противоречивые изменения в численности занимающихся. 59 человек перестали заниматься в закрывшихся секциях по видам спорта «аударыспак», «байга», «аламан байга», но появились 32 спортсмена в открывшихся трех секциях по виду спорта «кокпар». Отмечено увеличение числа занимающихся в спортивных секциях по борьбе «казахша-курес» (прирост – 156 человек) и «тогызкумалак» (прирост – 30 человек).

Общее число занимающихся в городской и сельской местности выросло на 1301 человека. При этом следует отметить, что если в 2013 г. разница между числом занимающихся в городской и сельской местности составляла 675 человек в пользу горожан, то в 2014 г. эта разница увеличилась уже более, чем в 2 раза и составила 1658 человек. Следовательно, прирост числа занимающихся казахскими национальными видами спорта в ЗКО происходит главным образом за счет городского населения.

Как известно, учебно-тренировочный и соревновательный процессы обеспечивают квалифицированные специалисты – тренеры по видам спорта. В связи с этим проводилось исследование наличия тренеров, обеспечивающих спортивную подготовку по казахским национальным видам спорта в ЗКО (табл. 2). В целом здесь наблюдается незначительная, но положительная динамика. К 2014 г. общее число тренеров увеличилось всего на 4 специалиста. Они тренируют спортсменов, которые занимаются в секциях по борьбе «казахша-курес» и «тогызкумалак». Во всех остальных секциях работают максимум 5 тренеров, а в секции по виду спорта «аламан байга» работало по одному тренеру в городе и селе, а в 2014 г. остался только один городской тренер.

Хотя общее число тренеров выросло, и увеличилось число тренеров в сельской местности, но количество штатных тренеров составляло менее 50 % от их общего количества, причем в сельской местности их становилось меньше (в 2014 г. их число составляло примерно 30 % от общего количества тренеров). Если соотнести общее число сельских тренеров и их штатное количество, то можно предположить, что многие из них одновременно работают и в городской, и в сельской местности. Данное предположение свидетельствует о том, что одновременная работа тренеров в разных местах вряд ли может обеспечивать высокую эффективность учебно-тренировочного процесса.

Подводя итоги проведенного исследования можно констатировать, что на примере трех избранных лет обследования, несмотря на противоречивые моменты, спортивная отрасль в целом в Западно-Казахстанской области прогрессирует, в том числе и за счет развития национальных казахских видов спорта. К примеру, за обследованный период количество спортивных секций по борьбе «казахша-курес» выросло в 39 раз (табл. 1). В это же время количество занимающихся в этих секциях только за три года увеличилось более чем в 42 раза. Количество секций по виду спорта «тогызкумалак» за тот же период выросло почти в 36 раз, а количество в них занимающихся – более чем в 64 раза (табл. 1). Вряд ли за этот период подобные цифры в ЗКО имели какие-либо другие культивируемые в регионе виды спорта.

Определенно положительной является также общая тенденция в развитии отрасли: в 2013 г. в ЗКО занимались физической культурой и спортом 138242 человека, а в 2014 г. – уже 150287 человек. При этом позитивная тенденция сохраняется и в последующие годы: например, в 2015 г. всего в области занимались физической культурой и спортом уже 158973 человека². Глядя на ближайшие перспективы в сфере физической культуры и спорта, нельзя недооценивать значение национальных видов спорта Казахстана и их вклад, большой нереализованный потенциал в развитии массовости занимающихся, в

дальнейшем привлечении населения к здоровому образу жизни, в формировании национального самосознания, в возрождении национальных ценностей и их интернационализации в мировом культурном пространстве [6–8].

На основании проведенного исследования сделаем следующие выводы.

1. По полученным данным в 2012–2014 гг. в Западно-Казахстанской области функционировали 6 национальных видов спорта на базе учреждений в системе дополнительного образования: «казахша-курес», «тогызкумалак», «аударыспак», «кокпар», «байга», «аламан байга».

2. За период 2012–2014 гг. наиболее активно развивались национальная борьба «казахша-курес», «тогызкумалак», а по остальным видам спорта показатели несколько снижались. Сложнее происходило развитие разновидностей конного спорта, что обусловлено, скорее всего, недостаточным материально-техническим обеспечением условий для занятий.

3. В успешно развивающихся национальных казахских видах спорта («казахша-курес», «тогызкумалак») в условиях Западно-Казахстанской области растут показатели количества спортивных секций, общая численность занимающихся, число действующих тренеров. При этом в сельской местности по отношению к городской быстрее растет количество спортивных секций, но количество занимающихся в них становится больше в городской местности.

4. Выявлено, что развитие отдельных национальных казахских видов спорта происходит неравномерно, иногда противоречиво. При этом в наиболее успешно развивающихся видах спорта наблюдаются резкие скачки в показателях, отражающих их функционирование.

5. Развитие национальных казахских видов спорта в ЗКО следует расценивать как уникальное культурное явление, представляющее собой возрождение национальных культурных традиций в совершенно новых культурно-исторических, социально-экономических, геополитических условиях существования Республики Казахстан.

6. Полученные данные свидетельствуют о том, что в недрах национальной культуры Казахстана на примере Западно-Казахстан-

² Официальный интернет-ресурс Управления физической культуры и спорта Западно-Казахстанской области. Деятельность управления. URL <http://old.obl-sport-bko.gov.kz/> (дата обращения: 12.12.2017).

ской области развивается уникальный феномен – казахские национальные виды спорта, имеющие большой нереализованный потенциал для развития социально значимых показателей отрасли «физическая культура» и развития общей культуры Республики Казахстан, ее интеграции в мировой культурно-социальный процесс.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. *Выдрин В.М.* Теория физической культуры (культурологический аспект). Л.: ГДОИФК, 1989. 43 с.
3. *Собянин Ф.И.* Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 53 с.
4. *Решетнева Г.А.* Соотношение национального и интернационального в физической культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1975. 22 с.

5. *Пересветов Н.Н., Даунаев М.О.* Физкультурно-спортивное краеведение. Уральск: Зап.-Казах. инж.-гум. ун-т, 2015. 236 с.
6. *Андасова Ж.М., Жасталапов А.А.* Специальная физическая подготовка юниоров-самбистов // Теория и методика физической культуры. 2016. № 1 (44). С. 77-83.
7. *Андрущишин И.Ф., Кефер Н.Э., Новикова А.О., Павлова Е.В., Турысбекова С.С.* Исследование координационных способностей юных волейболисток на этапе начальной подготовки // Теория и методика физической культуры. 2016. № 1 (44). С. 69-76.
8. *Брискин Ю.А., Одинец Т.Е.* Фитбол-гимнастика в структуре личностно-ориентированной программы физической реабилитации женщин с постмастэктомическим синдромом // Теория и методика физической культуры. 2016. № 1 (44). С. 56-61.

Поступила в редакцию 10.01.2018 г.

Отрецензирована 08.02.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Собянин Федор Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин. Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, Западно-Казахстанская обл., Республика Казахстан. E-mail: wkitu@mail.ru

Пересветов Николай Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин. Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, Западно-Казахстанская обл., Республика Казахстан. E-mail: wkitu@mail.ru

Клименко Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой естественнонаучных дисциплин. Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, Западно-Казахстанская обл., Республика Казахстан. E-mail: wkitu@mail.ru

Макашев Шынтас Амангельдиевич, аспирант, преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин. Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск, Западно-Казахстанская обл., Республика Казахстан. E-mail: wkitu@mail.ru

Рахметжанов Асхат Сагдатович, аспирант, зав. кафедрой физического воспитания. Западно-Казахстанский аграрно-технический университет им. Жангир хана, г. Уральск, Западно-Казахстанская обл., Республика Казахстан. E-mail: zapkazatu@wkau.kz

Для корреспонденции: Собянин Ф.И., e-mail: wkitu@mail.ru

Для цитирования

Собянин Ф.И., Пересветов Н.Н., Клименко Т.И., Макашев Ш.А., Рахметжанов А.С. Некоторые особенности развития национальных казахских видов спорта на примере Западно-Казахстанской области // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 58-65. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-58-65.

SOME PECULIARITIES OF KAZAKH NATIONAL SPORTS DEVELOPMENT ON THE EXAMPLE OF WEST KAZAKHSTAN REGION

**Fedor Ivanovich SOBYANIN¹⁾, Nikolay Nikolaevich PERESVETOV¹⁾,
Tatyana Ivanovna KLIMENKO¹⁾, Shyntas Amangeldievich MAKASHEV¹⁾,
Askhat Sagdatovich RAKHMETZHANOV²⁾**

¹⁾ West Kazakhstan Innovation Technological University
194 Dostyk (Druzhba) Ave., 090000 Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan

²⁾ Zhangir Khan West Kazakhstan Agrarian-Technical University
51 Zhangir khan St., 090009 Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan
E-mail: wkitu@mail.ru

Abstract. Peculiarities, trends and problems of Kazakh national sports development in the West Kazakhstan Region are presented. Analysis, data integration of specialist literature, examination of documentations, conversations were used in the research. The received data was interpreted on the basis of activity theory, culturology approach, and concept of combination of national and international in the field of physical education. The research was carried out at Natural Science Disciplines Department of West Kazakhstan Innovation Technological University (West Kazakhstan Region, Uralsk) in 2012–2017. Contradictory dynamics of the number of sport sections, athletes and acting trainers in urban and rural areas of the region is shown. A general positive trend in the development of function indexes of Kazakh national sports from 2012 to 2014 is marked, the emphasis is made on their culturology value. Problematic situations in the development of Kazakh national sports in the rural area are revealed concerning human resourcing, insufficient number of people of West Kazakhstan Region who are engaged in these sports. We can see that the development and functioning of Kazakh national sports are inhomogeneous, nevertheless, the urban population dominates because of better material and technical conditions, financial and human resourcing. The significance of Kazakh national sports is mentioned as a factor of increasing the level of massive participation of people on physical education and sports activities. It is the leading factor of “Physical Education” branch development, revival and reservation of rich national cultural traditions, education of young generation and health promotion, realization of new nationwide and regional strategies in physical education and sports, and it is also one of the most important direction of the Republic of Kazakhstan development for near-term and long-term prospects in accordance with new government documents that have appeared in recent years.

Keywords: Kazakh national sports; trends; peculiarities; development; culture

References

1. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Human Development Psychology]. Moscow, Smysl Publ., Eksmo Publ., 2005, 1136 p. (In Russian).
2. Vydrin V.M. *Teoriya fizicheskoy kul'tury (kul'turovedcheskiy aspekt)* [Physical Education Culture (Culturology Aspect)]. Leningrad, State Two Times Decorated with an Order Institute of Physical Education, 1989, 43 p. (In Russian).
3. Sobyenin F.I. *Professional'naya podgotovka uchiteley fizicheskoy kul'tury na osnove kul'turologicheskogo podkhoda: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Professional Training of Physical Education Teachers on the Basis of Culturology Approach. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2002, 53 p. (In Russian).
4. Reshetneva G.A. *Sootnoshenie natsional'nogo i internatsional'nogo v fizicheskoy kul'ture: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Correlation of National and International in Physical Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Leningrad, 1975, 22 p. (In Russian).
5. Peresvetov N.N., Daupaev M.O. *Fizkul'turno-sportivnoe kraevedenie* [Local History of Physical Culture and Sports]. Uralsk, West Kazakhstan Engineering Humanitarian University, 2015, 236 p. (In Russian).
6. Andasova Zh.M., Zhastalapov A.A. *Spetsial'naya fizicheskaya podgotovka yuniorov-sambistov* [Special physical training of junior wrestlers]. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Methods of Physical Education], 2016, no. 1 (44), pp. 77-83. (In Russian).
7. Andrushchishin I.F., Kefer N.E., Novikova A.O., Pavlova E.V., Turysbekova S.S. *Issledovanie koordinatsionnykh sposobnostey yunikh voleibolistok na etape nachal'noy podgotovki* [Research of coordination abilities of young volleyball women players at the stage of initial training]. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Methods of Physical Education], 2016, no. 1 (44), pp. 69-76. (In Russian).

8. Briskin Y.A., Odinets T.E. Fitbol-gimnastika v strukture lichnostno-orientirovannoy programmy fizicheskoy reabilitatsii zhenshchin s postmastektomicheskim sindromom [Fitball-gymnastics in the structure of the personality oriented program of physical rehabilitation of women with postmastectomy syndrome]. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Methods of Physical Education], 2016, no. 1 (44), pp. 56-61. (In Russian).

Received 10 January 2018

Reviewed 8 February 2018

Accepted for press 19 March 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Sobyanin Fedor Ivanovich, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Natural Science Disciplines Department. West Kazakhstan Innovation Technological University, Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan. E-mail: wkitu@mail.ru

Peresvetov Nikolay Nikolaevich, Candidate of Pedagogy, Professor, Professor of Natural Science Disciplines Department. West Kazakhstan Innovation Technological University, Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan. E-mail: wkitu@mail.ru

Klimenko Tatyana Ivanovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Natural Science Disciplines Department. West Kazakhstan Innovation Technological University, Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan. E-mail: wkitu@mail.ru

Makashev Shyntas Amangeldievich, Post-Graduate Student, Lecturer of Natural Science Disciplines Department. West Kazakhstan Innovation Technological University, Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan. E-mail: wkitu@mail.ru

Rakhmetzhanov Askhat Sagdatovich, Post-Graduate Student, Head of Physical Education Department. Zhangir Khan West Kazakhstan Agrarian-Technical University, Uralsk, West Kazakhstan Region, Republic of Kazakhstan. E-mail: zapkazatu@wkau.kz

For correspondence: Sobyanin F.I., e-mail: wkitu@mail.ru

For citation

Sobyanin F.I., Peresvetov N.N., Klimenko T.I., Makashev Sh.A., Rakhmetzhanov A.S. Nekotorye osobennosti razvitiya natsional'nykh kazakhskikh vidov sporta na primere Zapadno-Kazakhstanskoy oblasti [Some peculiarities of Kazakh national sports development on the example of West Kazakhstan Region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 58-65. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-58-65. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕКРЕАЦИЯ СТУДЕНТОК СРЕДСТВАМИ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ

Светлана Владимировна СЫРОВА, Яна Валентиновна ПЛАТОНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: svetsyrova@yandex.ru

Аннотация. Информационные и эмоциональные нагрузки в сочетании с низким уровнем культуры здорового образа жизни студентов (неумение эффективно организовывать режим дня, труда и отдыха, самостоятельные занятия физической культурой и спортом, многочасовое пребывание перед экранами компьютеров и телевизоров) вызывают синдромы «ранней и хронической усталости» и снижают двигательный потенциал. В этой связи исследование влияния различных средств физической культуры в физическом воспитании студентов приобретает особую педагогическую и социальную значимость. Мощные ресурсы педагогического воздействия на развитие личности студента имеет физическая рекреация. Включая в свое содержание физические упражнения, спортивные и подвижные игры, туристические походы, физкультминутки и физкультпаузы, прогулки на лыжах, оздоровительный бег, занятия в тренажерном зале, физическая рекреация восполняет дефицит двигательной активности у студенческой молодежи и составляет содержательную основу физкультурно-рекреационной деятельности в период обучения в вузе. Раскрыты сущность и значение физической рекреации, приводятся данные, позволяющие судить об отношении студенток к физической рекреации и занятиям физической культурой и спортом. Показано, что методика занятий атлетической гимнастикой является эффективной, в том числе при использовании принципа генеральной направленности занятий на сохранение комфортной зоны физической нагрузки при выполнении силовых упражнений.

Ключевые слова: здоровье; рекреация; физическая рекреация; студентки; атлетическая гимнастика; комфортная зона

В последнее десятилетие отмечается прогрессирующая тенденция ухудшения состояния здоровья студенческой молодежи. Оценивая снижение качества здоровья и уровня физической подготовленности современной молодежи, ученые выделяют факторы, оказывающие непосредственное влияние на сложившуюся ситуацию. Это плохая экология больших городов, неблагоприятные микроклиматические условия по месту проживания, трудности, вызванные процессом обучения в вузе, и др. Кроме того, молодые люди мало заинтересованы в поддержании высоких физических кондиций, беспечно относятся к своему здоровью. Практика показывает, что абитуриенты, поступающие в Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, хорошо подготовлены по профилирующим дисциплинам (литературе, математике и др.), но плохо понимают оздоровительное значение физических упражнений, не ориентируются в вопросах, связанных с организацией и содержанием самостоятельных занятий, мало абитуриентов и студентов занимаются в спортивных секциях (1,5–2 %) под руководством специа-

листов. При этом о своем слабом здоровье сейчас принято заявлять без тени смущения. Абитуриентов, которые в школе были освобождены от занятий физической культурой, с каждым годом становится все больше, и нозология их болезней расширяется [1].

Технологии современного учебного процесса, объем информации, построение, специфика и условия проведения занятий предъявляют к молодому поколению требования, часто не соответствующие их индивидуальным возрастным и физическим возможностям. Сформировавшийся в процессе обучения дисбаланс приводит к снижению уровня резервных систем организма, его компенсаторных и адаптационных возможностей [1–4].

Вместе с тем перестройка системы образования поставила перед вузами задачу улучшения физкультурно-оздоровительной деятельности будущих специалистов. Одним из перспективных подходов к решению проблемы восстановления сил человека, затраченных в процессе физического и умственного труда, и в связи с этим повышения адаптационных возможностей организма че-

ловека может быть использование потенциала физической рекреации, имеющего мощные ресурсы для педагогического воздействия на развитие личности [2–8].

В переводе на русский язык термин «рекреация» означает воссоздавать, восстанавливать и включает в себя те виды жизнедеятельности, которые направлены на оздоровление и поддержание нормальной работоспособности человека, утомленного работой или учебой¹.

В литературе по физиологическим, медицинским, социально-экономическим, архитектурно-строительным и другим проблемам организации отдыха населения представлено достаточно большое количество видов рекреаций. Одной из ее форм является физическая рекреация, осуществляемая посредством двигательной деятельности с использованием физических упражнений в качестве основных средств [8–11].

Физическая рекреация, согласно В.М. Выдрину, – это органическая, имманентная часть физической культуры, совокупность нерегламентированной двигательной деятельности, направленной в конечном счете на обеспечение оптимального физического состояния человека, способствующего нормальному функционированию его организма в конкретных условиях жизни. Достижение данного физического состояния характеризуется: 1) удовлетворением физиологических потребностей в движении; 2) активизацией функций организма с помощью движений; 3) профилактикой неблагоприятных воздействий на организм человека; 4) компенсацией сниженных или временно утраченных функций организма; 5) удовлетворением потребности в развлечении, удовольствии, наслаждении; 6) переключением с одного вида деятельности на другой вид [9].

В.П. Зайцев рассматривает физическую рекреацию как активный и пассивный отдых в комплексе с другими оздоровительными мероприятиями вне производственной, научной, учебной и иной деятельности, направленный на формирование, восстановление, укрепление и сохранение здоровья человека, а также приносящий удовольствие и удовлетворение от них, но с использованием

средств физической культуры, ее форм и методов занятий [10].

Физическая рекреация в редакции М.А. Эльмурзаева, К.Ш. Дунаева, М.К. Дунаева представляет собой любые формы свободной, добровольно выполняемой и доступной двигательной деятельности, направленной на познание и преобразование человеком природы, общества и самого себя, своей природной и социальной сущности, самореализацию и совершенствование, освоение ценностей культуры и культуротворчество [7].

Физическая рекреация доступна людям различных возрастных категорий, не имеет жесткой регламентации по времени и продолжительности, месту занятий, составу занимающихся. Тем не менее данный вид двигательной активности предполагает соблюдение ряда правил и требований к проведению занятий с рекреационной направленностью: педагогический и медицинский контроль, самоконтроль, соответствие нагрузки и отдыха полу, возрасту, степени физического развития и адаптационных возможностей каждого занимающегося, консультации со специалистами и т. п. [11].

Таким образом, физическая рекреация является важной частью физической культуры, одним из оптимальных видов двигательной активности для студенческой молодежи, обеспечивающим ее гармоничное физическое развитие, повышающим потребность в занятиях физическими упражнениями, обладающими здоровьесберегающей функцией [2–8].

Оздоровительно-рекреационное направление в образовательном процессе вуза предусматривает использование различных средств физической культуры при коллективной организации отдыха, культурного досуга в выходные дни, период каникул, во время учебной практики и т. п. Средствами этого направления являются занятия физическими упражнениями, подвижные и спортивные игры, туристические походы, физкультурминутки и физкультпаузы, прогулки на лыжах, оздоровительный бег, занятия в тренажерном зале и другие виды двигательной активности, которые могут быть организованы на базе студенческих общежитий, домов отдыха, оздоровительно-спортивных лагерей, строительных отрядов и т. д. [11].

¹ Большая советская энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1975. С. 616–617.

При определении условий организации физической рекреации студенток Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина учитывался тот факт, что нормативно-ценностное отношение девушек к занятиям физической культурой носит непостоянный характер и меняется в зависимости от циклов и фаз развития жизни. В вузе физическая культура выполняет созидательную функцию построения фундамента личности: усвоения знаний, умений и навыков, формирования мировоззрения и культуры. Основным мотивационным компонентом в период студенчества является стремление формирования эстетики тела и культуры движений, осознания себя как личности [12].

Разработка методики рекреационных занятий с использованием средств атлетической гимнастики со студентками включала в себя проведение анкетного опроса, чтобы выяснить, что они знают о сущности физкультурной рекреации и ее особенностях, какой они имеют личный опыт самостоятельных занятий физическими упражнениями, знают ли они, что из себя представляет атлетическая гимнастика и насколько у них сформировано устойчивое положительное отношение к физической культуре. Опрос проводился среди студенток Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

в 2016 г. В нем участвовали 100 студенток экономического факультета 1–3 курсов в возрасте от 17 до 20 лет.

В результате проведенного анкетного опроса выяснилось, что 47 % девушек-студенток имеют опыт самостоятельных занятий физическими упражнениями разной направленности и продолжительности. Около 20 % из числа указанного выше контингента студенток занимались в прошлом систематическими занятиями разными видами спорта. Вместе с тем 50 % студенток из числа опрошенных не отметили наличие опыта физкультурно-спортивной деятельности, помимо школьных и вузовских занятий по дисциплине «Физическая культура». Кроме того, 3 % из числа опрошенных студенток не смогли по тем или иным причинам ответить на вопрос о наличии у них опыта самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности.

Только 14 % студенток правильно указали главную сущность физической рекреации – «проведение полезного досуга, активного отдыха, развлечения с использованием различных средств физической культуры». На первое место они поставили «восстановление после работы, учебы, других видов деятельности» (36 % респондентов), что отчасти имеет определенный смысл (рис. 1).

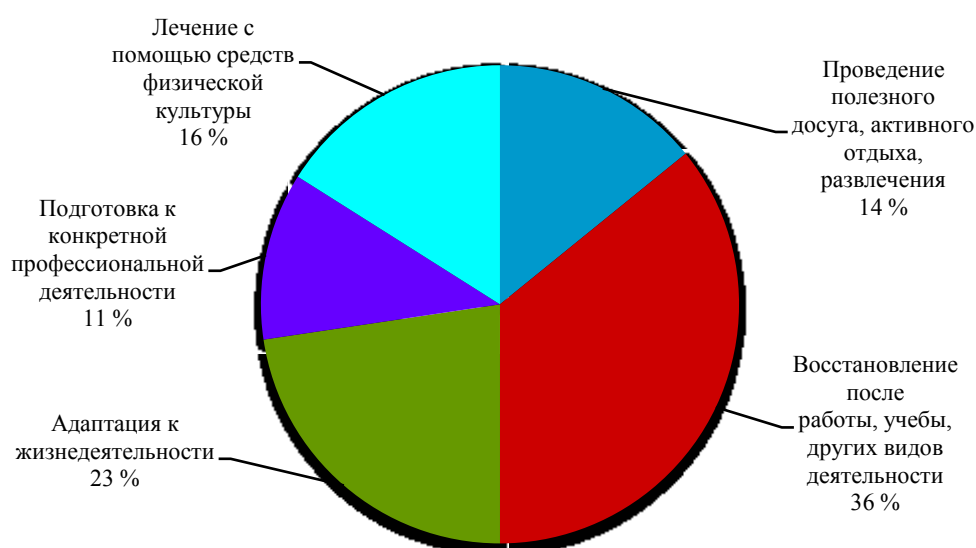


Рис. 1. Результаты анкетного опроса студенток 1–3 курсов нефикультурных специальностей Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина о сущности физической рекреации

В большинстве случаев студентки не знают, в чем сущность и назначение физической рекреации как специфического вида физической культуры. Причины этого, вероятно, заключаются в том, что мало информации дается на занятиях по предмету «Физическая культура» об отдельных ее направлениях и видах. Недостаточно интереса проявляют к изучению теории физической культуры сами студентки. Кроме того, необходимо отметить и тот факт, что в практической реальности сфера физкультурно-рекреационных услуг в России пока является мало разработанной и мало развитым направлением деятельности (включая и физкультурно-коммерческую составляющую).

Слабая осведомленность студенток о специфике и сущности физической рекреации не позволила девушкам ответить на вопрос о наличии строгого регламента в организации и проведении занятий с физкультурно-рекреационной направленностью: 15 % респонденток считают, что физическая рекреация не имеет строгого регламента, а 16 % посчитали, что строгий регламент в чем-то существует. Опрошенные не смогли точно определить контингент для занятий физической рекреацией. Вместе с тем 74 % респонденток считают, что атлетическая гимнастика может быть эффективным средством физической рекреации студенток.

При изучении мотивации студенток к занятиям физической культурой и спортом оказалось, что очень устойчивое отношение к физкультурным занятиям уже сложилось у 24 % респонденток, вполне устойчивое положительное отношение к физической культуре выявлено у 35 % студенток, не очень устойчивое отношение отмечено у 21 % студенток. Остальные 20 % имеют не очень устойчивое отношение к физической культуре, безразличное и даже определенно негативное отношение.

В процессе физического совершенствования студенток нефизкультурных специальностей в физкультурно-рекреационной деятельности определенную перспективу имеет атлетическая гимнастика (Г.П. Виноградов, 1997; С.В. Сырова, 2011; А.А. Коник, 2015 и др.), которая представляет собой систему гимнастических упражнений, направленную на развитие силовых качеств и способностей «ими пользоваться» [13]. Благоприятные

перспективы применения атлетической гимнастики как эффективного средства физической рекреации для студенток, обучающихся в вузах нефизкультурного профиля, определяется тем, что она всесторонне воздействует на человеческий организм, включает большое количество разнообразных упражнений, повышает общий мышечный тонус занимающихся, их физическую и умственную работоспособность, улучшает настроение, снижает психическую напряженность. Помимо этого, занятия данным видом двигательной активности способствуют укреплению и сохранению здоровья, формированию здорового образа жизни [3; 7; 8; 13].

Смысл содержания методики занятий атлетической гимнастикой со студентками сводится к поэтапной «проработке» мышечных групп. Хотя атлетическая гимнастика не является видом спорта, она дает возможность сбалансировать развитие физических качеств, в основном силы, наряду с формированием красивого телосложения. Благодаря этому как средство физической культуры атлетическая гимнастика представляет особую ценность.

Средствами атлетической гимнастики являются следующие группы специальных упражнений:

- упражнения без отягощений и предметов;
- упражнения силового характера на снарядах массового типа (перекладина, кольца, брус, конь с ручками). Дополнением к снарядам могут служить канаты и подвесные шесты, гимнастическая стенка и навесные опоры;
- упражнения с гимнастическими предметами (набивными мячами, эспандерами и т. п.);
- упражнения со стандартными отягощениями: гантелями, гири, штангой;
- упражнения силового характера, выполняемые в парах и тройках, не требующие специальной технической подготовленности и выполняемые в искусственно усложненных условиях;
- упражнения на тренажерах (тренажеры «блочного типа») и специальных устройствах, которые позволяют регулировать нагрузку за счет изменения веса отягощения (степени сопротивления).

Для обеспечения должного эффекта силовой тренировки в атлетической гимнастике используется *вспомогательная группа упражнений*, направленных на растягивание и расслабление, развитие «сопутствующих» физических качеств (гибкости, ловкости, быстроты), переключение на более легкую работу, активный отдых.

В процессе построения физкультурно-рекреационных занятий атлетической гимнастикой со студентками учитывались следующие особенности [13; 14]:

1) стремление к предельному утомлению мышечного аппарата на каждом занятии оказывает влияние на увеличение интенсивности метаболических процессов, в первую очередь белкового синтеза, определяющего рост мышечной массы;

2) в режиме выполнения упражнения в занятии и в серии их важно учитывать оптимальное сочетание работы и отдыха;

3) в комплексы упражнений необходимо включать упражнения как на локальную нагрузку мышц, так и общего воздействия, вовлекающие в работу значительное количество мышечных групп;

4) упражнения силовой направленности обязательно должны сочетаться с упражнениями на растягивание тех же групп мышц и дополняться упражнениями на расслабление, движениями на точность и ловкость;

5) при подборе упражнений следует ориентироваться на основные мышечные группы: шеи, плечевого пояса, рук, передней и задней поверхностей тела и ног, не увлекаясь локальной нагрузкой какого-либо сгибателя или разгибателя;

6) для оценки исходного уровня подготовленности занимающегося используются соотношения весовых и ростовых показателей, оценка топографии мышц тела и отдельных звеньев, тестирование степени развития силовых качеств с помощью динамометрии и двигательных заданий (обычно на количество повторений контрольных движений);

7) для правильного и эффективного выполнения упражнения требуется рационализация дыхания, она может обеспечиваться подбором удобных поз, а также специальных двигательных заданий, выполнение которых формирует навыки правильного – «технического» и экономичного дыхания, которое спо-

собствует повышению результативности упражнения.

Важное внимание в работе со студентками на занятиях атлетической гимнастикой уделялось использованию специфических методических приемов [13]:

– «ограничители» – выполнение движения ограничивается по определенным параметрам (амплитуде, скорости, продолжительности);

– «последовательный прогресс» – по мере выполнения упражнения постепенно увеличиваются (раздельно или одновременно) количество повторений, величины отягощений;

– «концентрация и дробление» – требующаяся работа либо распределяется на несколько занятий, либо концентрируется в коротком промежутке времени;

– «коррекция позы» – конкретное упражнение выполняется с изменением позы в исходном, конечном или промежуточном положениях;

– «иллюзия облегчения» – при повторениях с предельным напряжением их преодолевают, оказывая некоторую помощь или облегчая условия;

– «потогония» – увеличение интенсивности упражнений за счет применения специальных средств и способов их применения;

– «синусоида» – последовательное увеличение и снижение величины мышечного напряжения при переходе от упражнения к упражнению;

– «приоритет» – первоначальная нагрузка более слабых мышечных групп с последующим переходом к более развитым;

– «локализация» – стремление к изолированному сокращению мышц и ограничению подключения к работе вспомогательных мышечных групп.

На рекреационных занятиях атлетической гимнастикой со студентками использовались следующие факторы нагрузки: величина веса снаряда или утяжелителя любого вида, количество повторения силового упражнения, время выполнения упражнения, паузы отдыха между упражнениями или сериями упражнений, амплитуда движений в выполняемом упражнении. Исходя из этого определялись максимально возможные показатели студентки в каком-либо силовом упражнении (например, в упражнении со штан-

гой, на силовом тренажере) и разрабатывалась индивидуально для каждой занимающейся «зона комфортности» физической нагрузки во время его выполнения [6].

На основании проведенного исследования сделаем следующие выводы.

1. Рекреативные формы физической культуры являются наиболее доступными для студентов различного уровня физической подготовленности, физического развития, профессиональной подготовки и обеспечивают естественную потребность в двигательной активности.

2. Анализ специальной методической литературы и проведенный анкетный опрос показали, что студентки нефизкультурных специальностей не имеют четкого представления о сущности физической рекреации, атлетической гимнастики. Вместе с тем 47 % студенток имеют определенный опыт самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности, 59 % отметили устойчивое и очень устойчивое положительное отношение к физической культуре, что создает в целом благоприятные предпосылки для занятий силовыми упражнениями с рекреационной направленностью.

3. В результате педагогического наблюдения установлено, что в качестве ведущих факторов, определяющих физическую нагрузку в атлетической гимнастике, выделяют: количество повторений упражнения, вес снарядов и утяжелителей, время выполнения упражнения, отдых между упражнениями и сериями, амплитуду движений в упражнениях.

4. В занятиях атлетической гимнастикой с рекреационной направленностью недостаточно внимания уделяется зоне комфортности во время выполнения упражнений.

Список литературы

1. Сюткина В.И., Калинин Я.В. Состояние здоровья студентов как педагогическая проблема школьного и вузовского физкультурного образования // Современные аспекты физкультурной и спортивной работы с учащейся молодежью: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Пенз. гос. ун-т, 2015. С. 175-180.
2. Анес Д.А., Глебов В.В. Физическая рекреация как основа гармонизации и сохранения здоровья в студенческой среде // Успехи современного естествознания. 2013. № 8. С. 47-48.
3. Горовой В.А. Подходы и принципы организации физической рекреации студентов // Весник МДПУ імя І.П. Шамякіна. 2013. № 1. С. 72-76.
4. Коник А.А., Беляев И.С., Дорохин А.Ю. Атлетическая гимнастика как эффективное средство повышения двигательной активности в процессе физкультурно-рекреативной деятельности студентов // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: материалы 11 Междунар. науч. конф. Белгород: Белгород. гос. технол. ун-т им. В.Г. Шухова, 2015. С. 177-180.
5. Джаубаев Ю.А., Саркисова Н.Г., Петков В.А. Физическая рекреация как средство развития социокультурной компетентности студентов вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. 2015. № 4 (169). С. 138-142.
6. Сырова С.В. Использование средств рекреационной физической культуры на занятиях со студентками вузов нефизкультурных специальностей (на примере атлетической гимнастики) // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 9 (31). С. 276-278.
7. Эльмурзаев М.А., Дунаев К.Ш., Дунаев М.К. Современные подходы к определению понятия физическая рекреация // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 2 (132). С. 205-209.
8. Виноградов Г.П. Теория и методика рекреационных занятий физическими упражнениями. СПб., 1997. 163 с.
9. Выдрин В.М. Физическая рекреация – вид физической культуры // Теория и практика физической культуры. 1989. № 3. С. 2-4.
10. Зайцев В.П., Олейник Н.А., Гостицев В.К. и др. Физическая рекреация в условиях современной цивилизации. Т. 1: Формирование рекреационной культуры здоровья. Харьков: ХГАФК, 2012. 512 с.
11. Пружинин К.Н., Пружинина М.В. Физическая рекреация как междисциплинарная область физкультурного образования. Иркутск: Иркут. филиал «РГУФКСМиТ», 2011. 120 с.
12. Виленский М.Я. Пути компенсации дефицита двигательной активности и повышение уровня физической работоспособности и подготовленности студенток // Теория и практика физической культуры. 1975. № 4. С. 54-57.
13. Менхин А.В. Рекреативно-оздоровительная гимнастика. М., 2007. 160 с.
14. Ашмарин Б.А., Виноградов Ю.А., Вяткина З.Н. и др. Теория и методика физического воспитания. М.: Просвещение, 1990. 287 с.

Поступила в редакцию 15.11.2017 г.
Отрецензирована 18.12.2018 г.
Принята в печать 19.03.2018 г.
Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Сырова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: svetsyrova@yandex.ru

Платонова Яна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kalinchevayana@gmail.com

Для корреспонденции: Сырова С.В., e-mail: svetsyrova@yandex.ru

Для цитирования

Сырова С.В., Платонова Я.В. Физическая рекреация студенток средствами атлетической гимнастики // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 66-73. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-66-73.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-66-73

PHYSICAL RECREATION OF WOMEN STUDENTS WITH THE AID OF ARTISTIC GYMNASTICS

Svetlana Vladimirovna SYROVA, Yana Valentinovna PLATONOVA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: svetsyrova@yandex.ru

Abstract. Information and emotional pressure along with low cultural level of students' health way of living (inability to organize daily routine, work and rest efficiently, individual physical education and sports classes, spending long hours in front of a computer or a television) provoke syndromes of "early and chronic fatigue" and lower motional potential. In this regard the research of different means of physical education influence on students' physical education acquires special pedagogical and social significance. Physical recreation has powerful resources for pedagogical influence on personal development of a student. Physical recreation compensates the lack of motional activity among students and forms the substantive basis of physical education and recreation activities during university years including physical exercises, sports and action games, hiking, physical activity breaks, skiing, health-improving run, working out at the gym. Essence and significance of physical recreation are revealed, the data are presented, which allows to form an opinion of women students' attitude towards physical recreation and physical education and sports classes. It is shown that methods of artistic gymnastics classes are more effective, moreover, with the use of general direction of classes principle for preserving comfort zone of physical activity during strength exercises.

Keywords: health; recreation; physical recreation; women students; artistic gymnastics; comfort zone

References

1. Syutina V.I., Kalincheva Y.V. Sostoyanie zdorov'ya studentov kak pedagogicheskaya problema shkol'nogo i vuzovskogo fizkul'turnogo obrazovaniya [Students' health state as a pedagogical problem of school and university physical education]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye aspekty fizkul'turnoy i sportivnoy raboty s uchashcheyshya molodezh'yu»* [Proceedings of International Scientific and Practical Conference "Modern Aspects of Physical Education and Sports Work with Students"]. Penza, Penza State University Publ., 2015, pp. 175-180. (In Russian).
2. Anes D.A., Glebov V.V. Fizicheskaya rekreatsiya kak osnova garmonizatsii i sokhraneniya zdorov'ya v studencheskoy srede [Physical recreation as the basis of harmonization and preservation of health among students]. *Uspekhi sovremenogo estestvoznaniya – Advances in Current Natural Sciences*, 2013, no. 8, pp. 47-48. (In Russian).
3. Gorovoy V.A. Podkhody i printsipy organizatsii fizicheskoy rekreatsii studentov [Approaches and principles of students' physical recreation organization]. *Vestnik MDPU imya I.P. Shamjakina* [Bulletin of MSPU named after I.P. Shamyakin], 2013, no. 1, pp. 72-76. (In Russian).

4. Konik A.A., Belyaev I.S., Dorokhin A.Y. Atleticheskaya gimnastika kak effektivnoe sredstvo povysheniya dvigatel'noy aktivnosti v protsesse fizkul'turno-rekreativnoy deyatel'nosti studentov [Physical recreation as an effective means of raising motional activity in the process of physical education and recreation activities of students]. *Materialy 11 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Fizicheskoe vospitanie i sport v vysshih uchebnykh zavedeniyakh»* [Proceedings of the 11 International Scientific Conference "Physical Education and Sports in Higher Education Institutes"]. Belgorod, V.G. Shukhov Belgorod State Technological University, 2015, pp. 177-180. (In Russian).
5. Dzhaubaev Y.A., Sarkisova N.G., Petkov V.A. Fizicheskaya rekreatsiya kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentnosti studentov vuza [Physical recreation as a means for development of sociocultural competence among university students]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Adygeya State University*, 2015, no. 4 (169), pp. 138-142. (In Russian).
6. Syrova S.V. Ispol'zovanie sredstv rekreatsionnoy fizicheskoy kul'tury na zanyatiyakh so studentkami vuzov nefizkul'turnykh spetsial'nostey (na primere atleticheskoy gimnastiki) [Use of recreational physical means at classes with students of non-gymnastics specialties (for example artistic gymnastics)]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i processy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2011, no. 9 (31), pp. 276-278. (In Russian).
7. Elmurzaev M.A., Dunaev K.Sh., Dunaev M.K. Sovremennye podkhody k opredeleniyu ponyatiya fizicheskaya rekreatsiya [Modern approaches to the definition of physical recreation notion]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University], 2016, no. 2 (132), pp. 205-209. (In Russian).
8. Vinogradov G.P. *Teoriya i metodika rekreatsionnykh zanyatiy fizicheskimi uprazhneniyami* [Theory and Methods of Recreational Classes with Physical Exercises]. St. Petersburg, 1997, 163 p. (In Russian).
9. Vydrin V.M. Fizicheskaya rekreatsiya – vid fizicheskoy kul'tury [Physical recreation – type of physical education]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1989, no. 3, pp. 2-4. (In Russian).
10. Zaytsev V.P., Oleynik N.A., Gostishchev V.K. et al. *Fizicheskaya rekreatsiya v usloviyakh sovremennoy tsivilizatsii. T. 1: Formirovanie rekreatsionnoy kul'tury zdorov'ya* [Physical Recreation in the Conditions of Modern Civilization. Vol. 1. Formation of Recreational Health Culture]. Kharkov, Kharkov State Academy of Physical Culture, 2012, 512 p. (In Russian).
11. Pruzhinin K.N., Pruzhinina M.V. *Fizicheskaya rekreatsiya kak mezhdistsiplinarnaya oblast' fizkul'turnogo obrazovaniya* [Physical Recreation as Interdisciplinary Field of Physical Education]. Irkutsk, Irkutsk Branch of Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism Publ., 2011, 120 p. (In Russian).
12. Vilenskiy M.Y. Puti kompensatsii defitsita dvigatel'noy aktivnosti i povyshenie urovnya fizicheskoy rabotosposobnosti i podgotovlennosti studentok [Ways of compensation the lack of motional activity and increasing physical efficiency and competence level among women students]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1975, no. 4, pp. 54-57. (In Russian).
13. Menkhin A.V. *Rekreativno-ozdorovitel'naya gimnastika* [Recreational Gymnastics]. Moscow, 2007, 160 p. (In Russian).
14. Ashmarin B.A., Vinogradov Y.A., Vyatkina Z.N. et al. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya* [Theory and Methods of Physical Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 287 p. (In Russian).

Received 15 November 2017

Reviewed 18 December 2017

Accepted for press 19 March 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Syrova Svetlana Vladimirovna, Senior Lecturer of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: svetsyrova@yandex.ru

Platonova Yana Valentinovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: kalinchevayana@gmail.com

For correspondence: Syrova S.V., e-mail: svetsyrova@yandex.ru

For citation

Syrova S.V., Platonova Y.V. Fizicheskaya rekreatsiya studentok sredstvami atleticheskoy gimnastiki [Physical recreation of women students with the aid of artistic gymnastics]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 66-73. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-66-73. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ VIII ВИДА И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Дмитрий Владимирович ИВИНСКИЙ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

Аннотация. Долгое время отрицалась возможность обучения и воспитания умственно отсталых детей, и впервые возможность обучения была доказана французским психиатром Ж. Итаром в 1799 г. В настоящее время роль педагогического воздействия не вызывает сомнений в обучении и воспитании данных детей. Всем умственно отсталым детям свойственны существенные отклонения в мышлении, восприятии, речевой деятельности, памяти, внимании, волевых процессах, эмоциональной сфере. Эти отклонения не только отрицательно сказываются на их обучении и воспитании, но и на социализации и интеграции в современное общество. Поэтому целью воспитания и обучения умственно отсталого ребенка становятся формирование и развитие у него жизненно необходимых навыков и умений для его последующих социализации и интеграции в современное общество. Умственно отсталый ребенок должен овладеть жизненно необходимыми навыками и умениями в той степени, в какой они для него индивидуально доступны. Формирование базы жизненно необходимых навыков и умений требует особого подхода и занимает одно из приоритетных направлений в деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Несмотря на большое количество работ, посвященных обучению и воспитанию умственно отсталых детей, их социализация и интеграция в современное общество остаются и в настоящее время важнейшей социально-педагогической проблемой.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок; обучение и воспитание; социализация и интеграция; физическая культура и спорт; система дополнительного образования

В настоящее время в России обучение и воспитание детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости осуществляется в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида, либо в специальных классах общеобразовательных школ, либо в виде домашнего (индивидуального) обучения. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечительства родителей, обучаются в специальных детских домах и школах-интернатах. Обучение и воспитание детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью осуществляются в учреждениях социальной защиты. Эти люди нуждаются в постоянной помощи и наблюдении специалистов и рассматриваются как инвалиды детства [1].

Основная масса детей с умственной отсталостью обучаются и воспитываются в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида. Данные образовательные учреждения создаются и функционируют с целью формирования и развития у умственно отсталого ребенка жизненно необходимых навыков и умений для последующей его социализации и интеграции в современное общество.

Умственно отсталый ребенок должен овладеть жизненно необходимыми умениями и навыками в той степени, в какой они для него индивидуально доступны, в следующих жизненно-важных областях:

– *личный уход:* одевание и раздевание, опрятность, гигиена питания, забота о теле и внешнем виде, забота о здоровье;

– *домашние дела:* повседневное поддержание порядка и чистоты в комнате, помощь на кухне и в домашнем хозяйстве (стирка, приготовление пищи, уход за цветами, домашними животными, садом), пользование бытовыми приборами и техническими устройствами (например, телефоном), покупки;

– *социальная обходимость:* формы общения, вежливость, уважительность, готовность помочь, вступление в контакты, простые и хорошие манеры и признание других, уважение прав других, групповые упражнения, игровое воспитание;

– *физическая подготовка:* ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание, простые упражнения на тренировочных снарядах, игры, пла-

вание, коррекция и развитие двигательных качеств;

- *искусство и рукоделие*: участие в играх с различным материалом (строительство, складывание предметов, поделки), рисование, игры на воображение, пение, ритмическое воспитание, танцы;

- *речь*: постановка звуков и голоса, название предметов, формирование простых высказываний и сообщений, расширение словарного запаса, выучивание стихов и песен, понимание речи;

- *познавательные умения*: восприятие и различение (умение видеть, слышать, осязать, пробовать на вкус) предметов и людей, овладение простыми количественными, пространственными и временными понятиями, понимание знаков (рисунков, символов, цифр, чисел, букв, слов), чтение и письмо, решение простых наглядно-практических задач, различение правильного и неправильного;

- *трудовая и профессиональная подготовка*: доведение навыка труда до профессиональной деятельности, умение контролировать работу, подготовка к посещению мастерской и введение в профессиональную жизнь.

Б.П. Пузанов подчеркивает, что в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми должна иметь яркую педагогическую направленность и состоять из следующих этапов:

- I этап (4–8 лет) – проводится работа по формированию санитарно-гигиенических навыков и развитию моторики. Воспитанников приучают к адекватному поведению в столовой и других общественных местах. Большое внимание уделяется развитию речи и познавательной деятельности, осуществляется подготовка к школьному обучению;

- II этап (8–16 лет) – продолжается закрепление навыков самообслуживания и личной гигиены, проводится работа по обучению хозяйственно-бытовому труду. В этот период детей обучают навыкам счета и элементарной грамоте, большое значение уделяют развитию речи;

- III этап (16–18 лет) – задачей является социальная адаптация [2].

Необходимо отметить, что в России система образования детей с особыми образова-

тельными потребностями характеризуется полной изоляцией умственно отсталых детей от нормально развивающихся сверстников, что отрицательно сказывается на их процессах социализации и интеграции в современное общество.

Интеграция умственно отсталых школьников в современное общество – это процесс, очень сложный и многогранный, на который воздействует множество факторов. И.М. Бгажнова определила следующие факторы, которые оказывают влияние на процесс интеграции данных детей:

- уровень сформированности практических и социально значимых навыков у выпускников специальных (коррекционных) интернатов, который позволит им вести самостоятельную жизнь в условиях, когда они не имеют родителей или родственников, способных взять на себя заботу об их жизнеобеспечении;

- готовность общества понимать и разделять личные проблемы человека с нарушенным интеллектом;

- уровень социальной защищенности выпускников интернатных учреждений [3].

Положительное влияние на процесс интеграции данных детей оказывает «интегрированное обучение». Интегрированное обучение – это обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми. Но концепция интегрированного образования на своем пути развития имеет множество препятствий, одним из которых является наличие негативного отношения нормально развивающихся членов общества к умственно отсталым лицам. Чтобы преодолеть данное препятствие, необходимо при помощи средств массовой информации просвещать «нормальных людей» о проблемах инвалидов. Это будет способствовать привлечению их к процессу социальной реабилитации инвалидов посредством совместной творческой деятельности.

Трудность осуществления интегрированного образования на современном этапе развития общества обуславливает необходимость поиска других более приемлемых форм социализации и интеграции умственно отсталых детей в современное общество.

По мнению С.Д. Антонюка и Л.Н. Макаровой к числу мало востребованных форм социализации и интеграции детей с умственной отсталостью в современных условиях относятся физическая культура и спорт [4].

С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, которые разработали основы адаптивной физической культуры, также утверждают, что виды и средства адаптивной физической культуры имеют решающее значение в проблеме социализации и интеграции детей с умственно отсталостью в жизнь современного общества [5].

Социализирующая функция адаптивной физической культуры и спорта представлена на рис. 1.

В настоящее время физическое воспитание умственно отсталых школьников в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида реализуется в трех организационно-педагогических формах:

1) обязательная (урочная) форма физической культуры – осуществляется в соответствии с государственной программой обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида и реализуется учителем физической культуры на занятиях «Физическая культура», «Лечебная физкультура», «Ритмика»;

2) дополнительная форма – факультативные занятия в специальных (коррекцион-

ных) учреждениях, занятия в детско-юношеском клубе физической подготовки (ДЮКФП);

3) бытовая форма – занятия в неформальных коллективах сверстников [6].

Необходимо отметить, что современная государственная программа по физической культуре для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида характеризуется ограниченностью и невысокой интенсивностью. Она не способна решить комплекс коррекционно-развивающих задач в двигательной сфере умственно отсталого ребенка, через адекватный двигательный режим. Адекватный двигательный режим решает не только комплекс коррекционно-развивающих задач, но и оптимально поддерживает психофизическое состояние умственно отсталого ребенка и является заслоном для целого ряда негативных изменений в его организме (замедление роста, лишняя масса тела, снижение сопротивляемости к инфекционным заболеваниям и др.). Поэтому для умственно отсталых школьников необходимо организовывать систему дополнительного физкультурного образования и разрабатывать программно-нормативные и организационно-методические его основы [7].



Рис. 1. Социализирующая функция адаптивной физической культуры и спорта

Дополнительное образование детей – это деятельность, лежащая за пределами государственного образовательного стандарта. Деятельность, не являющаяся механической достройкой основного образования, а обладающая рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного образования:

- личностная ориентация;
- профильность;
- практическая направленность;
- мобильность;
- многофункциональность;
- разнообразие содержания, форм, методов образования как следствие свободы педагога, работающего в такой системе;
- индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса;
- реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности учащихся;
- реализация ориентационной функции через содержание учебного материала [4].

В настоящее время в России появился проект концепции дополнительного образования умственно отсталых детей в области адаптивной физической культуры и спорта. Данный проект представляет собой перечень уже проделанной работы и ее перспективные направления развития. Одним из главных направлений развития данного проекта является развитие сети физкультурно-спортивных клубов и семейных клубов. Эти формы организации физкультурно-спортивной работы обеспечивают регулярность в занятиях физической культурой и спортом данной категории детей.

Н.В. Астафьев, А.С. Самыличев считают, что создание специализированных детско-юношеских клубов физической подготовки (ДЮКФП) для детей и подростков с нарушением интеллекта возможно на базе действующих ДЮКФП для здоровых детей [8].

В структуре ДЮКФП для детей и подростков с нарушением интеллекта можно выделить три отделения, которые органично взаимосвязаны между собой:

- 1) отделение общей и профессионально-прикладной физической подготовки;
- 2) отделение специальной физической (спортивной) подготовки;
- 3) отделение коррекционной и реабилитационной физической культуры [7].

Н.С. Сладкова подчеркивает, что в физкультурно-спортивных клубах для детей с проблемами интеллектуального развития особое внимание необходимо уделять коррекционно-оздоровительному (физкультурно-оздоровительному) этапу, который может иметь одно из трех направлений:

- 1) спортивно-оздоровительное (с перспективой спортивной специализации и перехода на этап начальной подготовки);
- 2) коррекционно-оздоровительное (для детей и подростков с тяжелыми нарушениями физического и психического развития);
- 3) реабилитационно-оздоровительное (для лиц с временными ограничениями физических возможностей после перенесенных травм или заболеваний).

Для желающего начать заниматься физической культурой и спортом то или иное направление может быть рекомендовано врачом по результатам углубленного медицинского обследования [9].

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что основная цель организации и функционирования специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида – это формирование и развитие у умственно отсталых детей жизненно необходимых умений и навыков для их последующих социализации и интеграции в жизнь современного общества. Но трудности, возникающие в процессе социализации и интеграции данных детей, ставят специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида на путь поиска приемлемых форм социализации и интеграции своих воспитанников. В настоящее время физическая культура и спорт являются одной из перспективных форм социализации и интеграции детей с умственной отсталостью, так как вся система коррекционно-развивающей работы по физическому воспитанию призвана реабилитировать и социально адаптировать детей с особыми образовательными потребностями к реалиям окружающего мира, за счет осуществления специально организованного учебно-воспитательного и учебно-тренировочного процессов.

Список литературы

1. Аксенова Л.И., Архипов Б.А., Белякова Л.И. и др. Социальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. М.: Академия, 2001. 400 с.

2. Пузанов Б.П., Коняева Н.П., Горский Б.Б. и др. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика) / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Академия, 2001. 272 с.
3. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 181 с.
4. Антонюк С.Д., Макарова Л.Н. Адаптивная составляющая современной системы дополнительного образования. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. 91 с.
5. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная физическая культура. М.: Сов. спорт, 2000. 240 с.
6. Литовиц Н.Л. Адаптивная физическая культура: психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии. М.: СпортАкадемПресс, 2002. 140 с.
7. Ивинский Д.В. Актуальность экспериментальных методик дополнительного физического воспитания учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 2 (142). С. 102-107.
8. Астафьев Н.В., Самыличев А.С. Концепция дополнительного физкультурного образования умственно отсталых школьников. Омск, 1997. 40 с.
9. Сладкова Н.С. Опыт работы детско-юношеских спортивных школ и физкультурно-спортивных клубов инвалидов и лиц с отклонениями в развитии: сб. материалов. М.: Сов. спорт, 2003. 184 с.

Поступила в редакцию 30.01.2018 г.
Отрецензирована 20.02.2018 г.
Принята в печать 02.04.2018 г.

Информация об авторе

Ивинский Дмитрий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

Для цитирования

Ивинский Д.В. Особенности организации образовательной деятельности в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида и перспективные направления ее развития // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 74-79. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-74-79.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-74-79

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL ACTIVITIES ORGANIZATION AT THE SPECIAL (CORRECTIONAL) EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE 8 TYPE AND PROSPECTIVE DIRECTIONS OF ITS DEVELOPMENT

Dmitriy Vladimirovich IVINSKIY

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

Abstract. For a long time the possibility of teaching and educating mentally retarded children was denied and the possibility of training was first proved by the French psychiatrist J. Itar in 1799. At present, the role of pedagogical influence does not cause doubts in the education and upbringing of these children. All the mentally retarded children are characterized by significant deviations in thinking, perception, speech activity, memory, attention, volitional processes, emotional sphere. These deviations not only negatively affect their education and upbringing, but also their socialization and integration into modern society. Therefore, the goal of education and training of a mentally retarded child is the formation and development of his vital skills and skills for his subsequent socialization and integration into modern society. A mentally retarded child must master the vital skills and abilities to the extent that they are individually available to him. The formation of a base of vital skills and skills requires a special approach and occupies one of the

priority areas in the activities of special (correctional) educational institutions of the 8 type. But, despite the large number of works devoted to the education and upbringing of mentally retarded children, its socialization and integration into modern society is at present the most important social and pedagogical problem.

Keywords: mentally retarded child; education and upbringing; socialization and integration; physical culture and sport; additional education system

References

1. Aksenova L.I., Arkhipov B.A., Belyakova L.I. et al. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2001, 400 p. (In Russian).
2. Puzanov B.P., Konyaeva N.P., Gorskiy B.B. et al. *Obuchenie detey s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya (Oligofrenopedagogika)* [Children Education with Cognitive Development Disorder (Oligophrenopedagogy)]. Moscow, Akademiya Publ., 2001, 272 p. (In Russian).
3. Bgzhnokova I.M. (ed.). *Obuchenie detey s vyrazhennym nedorazvitiem intellekta: programmno-metodicheskie materialy* [Children Education with Frank Cognitive Development Disorder: Program and Methodical Materials]. Moscow, Humanitarian Publishing Centre VLADOS, 2007, 181 p. (In Russian).
4. Antonyuk S.D., Makarova L.N. *Adaptivnaya sostavlyayushchaya sovremennoy sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Adaptive Constituent of Modern System of Further Education]. Tambov, TSU named after G.R. Derzhavin Publ., 2003, 91 p. (In Russian).
5. Evseev S.P., Shapkova L.V. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* [Adaptive Physical Education]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2000, 240 p. (In Russian).
6. Litosh N.L. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura: psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniyami v razvitiy* [Adaptive Physical Education: Psychological and Pedagogical Characteristic of Children with Development Disorder]. Moscow, SportAkademPress Publ., 2002, 140 p. (In Russian).
7. Ivinskiy D.V. Aktual'nost' eksperimental'nykh metodik dopolnitel'nogo fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya spetsial'noy (korrektsionnoy) shkoly VIII vida [Actuality of experimental methodics of additional physical education of students of special (correctional) school of the 8 type]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 2 (142), pp. 102-107. (In Russian).
8. Astafev N.V., Samylichev A.S. *Kontseptsiya dopolnitel'nogo fizkul'turnogo obrazovaniya umstvenno otstalykh shkol'nikov* [Concept of Further Physical Education of Mentally Retarded Children]. Omsk, 1997, 40 p. (In Russian).
9. Sladkova N.S. *Opyt raboty detsko-yunosheskikh sportivnykh shkol i fizkul'turno-sportivnykh klubov invalidov i lits s otkloneniyami v razvitiy* [Work Experience of Youth Sports School and Physical Education and Sports Clubs of People with Disabilities and Abnormalities]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2003, 184 p. (In Russian).

Received 30 January 2018

Reviewed 20 February 2018

Accepted for press 2 April 2018

Information about the authors

Ivinskiy Dmitriy Vladimirovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education and Adaptive Physical Education Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: dmitriy-ivi@yandex.ru

For citation

Ivinskiy D.V. Osobennosti organizatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti v spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh VIII vida i perspektivnye napravleniya ee razvitiya [Peculiarities of educational activities organization at the special (correctional) educational institutions of the 8 type and prospective directions of its development]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 74-79. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-74-79. (In Russian, Abstr. in Engl.).

О СООТНОШЕНИИ ФУТБОЛА И ВОЙНЫ: СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Салих Салим Салих АЛ-ДЖУБУРИ

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85

E-mail: mostafa.hyder@yahoo.com

Аннотация. Представлено соотношение футбола и войны с социально-исторической точки зрения. Необходимость такого соотношения вызвана отсутствием социально-исторического анализа функционирования спорта на примере футбола в современных условиях развития общества, в котором прогрессирует проявление враждебности, социального и политического напряжения, агрессивности, что создает реальную угрозу дальнейшему существованию футбола и других популярных видов спорта, всему международному олимпийскому движению. Применялись такие методы исследования, как анализ, обобщение данных специальной литературы, сравнение, изучение электронных источников. Исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета (Российская Федерация), университета в Багдаде (Республика Ирак) на протяжении 2015–2018 гг. Всего изучено 157 различных источников. При рассмотрении соотношения футбола и войны приводятся исторические факты, свидетельствующие о том, что футбол выступает в качестве уникального социально-исторического средства взаимодействия не только между футбольными командами в матчах в мирное время, но и средства, связанного с проявлением враждебности, конфликтов и даже военных действий. При этом футбол становится способом временного примирения враждующих сторон, демонстрации благородства и жизнестойкости, а иногда и поводом для разжигания конфликтов и даже войн. Полученные данные проанализированы впервые. Результаты исследования свидетельствуют о том, что футбол как вид спорта в социально-историческом контексте выходит за рамки тренировочно-соревновательной деятельности. Тенденции в обществе системно отражаются на спортивной деятельности. По этой причине спорт становится орудием взаимодействия между враждующими сторонами (командами, странами), предпосылки и последствия которого имеют явный или скрытый политический, экономический, идеологический характер. Результаты исследования способствуют расширению представлений о социальных функциях спорта в современном обществе и иницируют новые направления исследований в истории, социологии, теории спорта.

Ключевые слова: война; спорт; футбол; соотношение; особенности

В теории современного спорта обычно рассматривают вопросы видов подготовки спортсменов, диагностики состояния их организма, проблемы многолетней тренировки, управления учебно-тренировочным процессом, содержания спортивного отбора, технологию выведения на пик спортивной формы и другие, имеющие непосредственное практическое значение в спорте. Однако в последние годы все актуальнее становятся проблемы социально-исторического, экономического, философского, политического направления в спортивной сфере, имеющие глобальный характер. При этом они иницируются не умозрительными настроениями теоретиков, а исходят из объективной реальности спорта как особого исторического и социального явления. Весьма выразительно выглядят эти проблемы на примере современного олимпийского движения.

Развитие коммерциализации в спорте, забвение важнейших олимпийских принци-

пов, серьезные нарушения в подготовке и проведении Олимпийских игр, выдвижение ряда неоправданных и односторонних санкций против участия сборной команды спортсменов Российской Федерации в летних Олимпийских играх 2016 г. в Рио-де-Жанейро, недопуск сборной России к участию в Паралимпийских играх 2016 г. – все это ведет к разрушению мирных олимпийских традиций, недоверию, антигуманным настроениям – и в конечном счете создает опасность для благоприятного развития олимпийского движения в ближайшем будущем. Чтобы остановить эти негативные процессы, недостаточно исследовать исключительно проблемы технологии подготовки спортсменов к соревнованиям, необходимо изучить причины негативных явлений в спорте, их особенности, закономерности, социально-исторические последствия.

Поэтому цель нашего исследования – рассмотреть поставленную проблему посред-

ством социально-исторического анализа соотношения «войны» как крайнего негативного состояния общества с понятием «футбол» — одним из самых популярных видов спорта, включенного в программу летних Олимпийских игр. На данном примере сделана попытка определить некоторые типичные особенности взаимодействия реальных явлений, которые обозначают указанные понятия.

Основными методами исследования были анализ, обобщение данных специальной литературы, а также электронных баз данных. Всего было изучено 157 источников. Исследование проводилось в Белгородском государственном национальном исследовательском университете (Российская Федерация) и Багдадском университете (Республика Ирак) с 2015 по 2018 г.

Слово «война» обычно понимается как «вооруженная борьба двух или нескольких племен, народов, государств» [1]. Кроме того, есть и переносный смысл этого слова. Например, враждебное отношение к кому-либо или чему-либо. Известное выражение «холодная война» представляется как реакционная политика, нагнетание напряженности в отношениях, враждебности, недоверия [2].

Понятие «футбол» хорошо известно — это вид спорта, игра, в которой противоборствуют две команды, стремящиеся забить мяч в ворота соперника [3].

Исторически война появилась гораздо раньше, чем футбол. Вероятно, она появилась и в переносном, и в прямом смысле слова в тот момент, когда между группой людей возникли первые острые противоречивые отношения, которые преобразовались от скрытого конфликта в явные действия противоборства, в том числе с применением оружия и угрозой смерти.

Такие явления без сомнения наблюдались во вражде между племенами и родами. С появлением ремесел, городов и государств военная враждебность приобретала политический, экономический и межгосударственный характер. Внутренние противоречия между классами становились причинами гражданских войн.

Первоначально спорт и позднее футбол как его разновидность были призваны примирять враждебные стороны. Во время проведения Олимпийских и других игр в Древней Греции все войны прекращались. Сопер-

ничество переносилось на беговые дорожки, секторы для прыжков, борцовские соревнования и прочие состязания. Соперники должны были побеждать в упражнениях за счет своей силы, ловкости и других физических и личностных качеств в честной борьбе в соответствии с установленными правилами. За нарушение этих правил специальные судьи (элланодики) наказывали нарушителей, били их палками.

Появление футбола в Англии в 1863 г. после установления твердых правил дало начало специфике соотношения понятий «война» и «футбол». За всю историю существования футбола в нем встречались различные примеры позитивного и негативного взаимодействия с понятием «война» во многих ее смыслах.

Были примеры, когда футбольные матчи представляли собой обычные спортивные соревнования, в которых участвовали соперники разных команд одной страны, национальных команд разных стран, и они имели истинно спортивную сущность, азарт, искреннее стремление к победе и прочие атрибуты, свойственные спорту. Таких матчей в истории было подавляющее большинство.

Однако были примеры, когда игра в футбол приобретала совсем другое значение. Во время Первой мировой войны имели место моменты временного перемирия между воюющими сторонами. Так, описан случай, когда немецкие и английские солдаты в канун Рождества в 1914 г. на нейтральной территории миролюбиво встретились и сыграли в течение часа в футбол. Особенно известен футбольный матч между солдатами воюющих стран в бельгийском городке Сент-Ивон. В дальнейшем все попытки повторить такие футбольные матчи были прекращены вышестоящим военным начальством¹.

В период Великой Отечественной войны были засвидетельствованы исторические факты, когда футбол противостоял войне и демонстрировал жизнеутверждающее начало. В блокадном Ленинграде 31 мая 1942 г. состоялся товарищеский матч по футболу между командами Н-ского завода и «Динамо», завершившийся со счетом 6:0 в пользу «Динамо». Это происходило в тот период,

¹ Как футбол объединил врагов. URL: <http://forum.worldoftanks.ru/index.php?/topic/1492408-как-футбол-объединил-врагов> (дата обращения: 15.11.2017).

когда от голода в окруженном городе ежедневно умирали до 7 тысяч жителей. И в это время спортсмены продемонстрировали волю не только к победе в футбольном матче, но и волю к жизни. В матче победила команда, в которой были футболисты, получавшие больше хлебные пайки, чем проигравшие. Враги узнали, что население Ленинграда продолжает жить, бороться и даже соревноваться. В 1942 и 1943 гг. состоялись еще несколько таких футбольных матчей².

Не забыта в истории игра футболистов команды «Динамо» (Киев) против сборной команды немецко-фашистских захватчиков. Это произошло на оккупированной территории Украины летом 1942 г. На самом деле футбольная команда называлась «Старт» и в ней только несколько игроков были из «Динамо». Именно эта команда несколько раз в Киеве обыграла в футбол фашистов, а в последней своей игре в августе 1942 г. она выиграла со счетом 8:0 у команды украинских националистов, после чего и была расстреляна³. Здесь, несмотря на проявленный спортивный дух футболистов, победу одержала война.

В современной истории футбол имеет особый социальный статус по сравнению с другими видами спорта. Во многих странах он включен в учебные программы в школах, вузах. По нему судят о социально-экономическом состоянии страны, международном статусе и моральном климате в обществе. Имена самых известных футболистов становятся в один ряд с именами выдающихся ученых, деятелей культуры и искусства, политики. Бывает, что победа в престижном соревновании выражается в ярком всплеске национального самосознания, патриотизма, национального единения. Ярким примером служит выступление футбольной сборной Исландии на чемпионате Европы по футболу во Франции в 2016 г. Даже после поражения в четвертьфинале от французской сборной команду Исландии встретили на родине как героев за упорство, отвагу и мужество, которое проявили футболисты на этих соревнованиях.

² Футбол в блокадном Ленинграде. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Футбол_в_блокадном_Ленинграде (дата обращения: 15.11.2017).

³ Матч смерти в Киеве (1942). URL: <http://lifeglobe.net/blogs/details?id=180> (дата обращения: 15.11.2017).

Война, конечно, тормозит развитие футбола и спорта вообще. История Олимпийских игр, которая включала и соревнования по футболу, имеет примеры полной отмены соревнований из-за войн: в 1916 г. Игры были отменены из-за Первой мировой войны, после чего на Олимпийские игры 1920 г. (Антверпен) и 1924 г. (Париж) команда Германии не допускалась. Зато в 1936 г. Игры прошли в фашистской Германии. Во время японско-китайской и русско-финской войн не состоялись Олимпийские игры 1940 г. (Токио), а затем Игры не проводились из-за Второй мировой войны (планировались в 1944 г. в Лондоне). В 1980 г. Олимпийские игры, включая соревнования по футболу, состоялись в СССР, но в них демонстративно отказались участвовать ряд команд зарубежных стран, включая США. Затем команда СССР в 1984 г. не поехала на Олимпийские игры в Лос-Анджелес (США). Причиной этих событий были разногласия между странами в связи с войной в Афганистане⁴.

На Украине в настоящее время еще встречаются оптимисты, которые пытаются продолжать заниматься футболом и участвовать в соревнованиях, создавая необходимую футбольную инфраструктуру в соответствии с современными требованиями. Однако футболисты постепенно уходят из команд не только из-за травм, но и по вполне понятным причинам, вызванным гражданской войной⁵.

Тяжело развивается футбол в настоящее время в арабских странах. Футбольные команды Сирии (с 2010 г.) и Йемена (с 2012 г.) уже давно не играют свои домашние матчи из-за войны. Специалисты по футболу в Сирии (тренеры, спортсмены, массажисты, менеджеры) в результате войны разделились на враждебные группировки: часть из них остается на нейтральной стороне, другая воюет за повстанцев, третья – за Б. Асада⁶. Многие футболисты не хотят возвращаться в состав национальной сборной команды. Они уезжают играть в соседние арабские страны или Европу, где более безопасно. В настоящее время в стране разрушены многие стадионы и другие спортивные сооружения. Посещае-

⁴ Российский футбол за 100 лет. М., 1997.

⁵ ЮА-Футбол. URL: <https://ua-football.com> (дата обращения: 15.11.2017).

⁶ Война и футбол. URL: <https://sports.ru/tribuna/blogs/shirokiymir/825460.html> (дата обращения: 15.11.2017).

мость внутреннего чемпионата по футболу зрителями снизилась до нуля. В 2010–2011 гг. соревновательный сезон по футболу в Сирии был полностью отменен.

Несмотря на тяжелое положение в Сирии, футбол продолжает там функционировать и на местном, и на международном уровнях. Национальная футбольная команда остается конкурентноспособной в азиатском регионе. Футбольный клуб «Аль-Карам» в 2006 г. вышел в финал Лиги чемпионов Азиатской футбольной конфедерации (АФК), а в 2007 и 2008 гг. выходил в четвертьфиналы этого турнира. В соревнованиях на Кубок АФК клуб «Аль-Иттихад» стал победителем, а в 2012 и 2013 гг. выходил в 1/4 финала⁷.

Похожая ситуация наблюдается сейчас в Ираке. Там футбол является самым популярным видом спорта на протяжении многих лет. Ведущие команды финансируются нефтяными компаниями, которые обеспечивают учебно-тренировочный процесс и участие футболистов Ирака в соревнованиях различного уровня. На фоне войны Ирака с США и коалицией, продолжающейся гражданской войны можно выделить ряд фактов, подтверждающих неуклонное развитие футбола в Ираке. Например, Ирак участвовал в летних Олимпийских играх 1992 г. (Барселона), затем 1996 г. (Атланта), 2000 г. (Сидней), 2004 г. (Афины), 2008 г. (Пекин), 2012 г. (Лондон). Причем футбольная сборная Ирака на Играх 2004 г. в Греции заняла 4 место. И это только некоторые из тех достижений, которые имеет футбол Ирака за последние годы⁸. Все это подтверждает мысль о том, что, несмотря на военные действия, спорт на примере футбола пытается адаптироваться и продолжает функционировать, потому что у любителей и профессионалов-спортсменов сохраняются потребности в систематических тренировках и соревновательной деятельности. Спорт живет по своим законам и выживает в меняющихся социально-исторических условиях.

Иногда футбол и война становятся очень близкими, сливаются в единое целое. В истории Латинской Америки есть даже случаи,

названный «Футбольная война». В 1969 г. в течение 6 дней с 14 по 20 июля произошел военный конфликт между Гондурасом и Сальвадором, в котором погибло около 5 тысяч человек. Три футбольных матча, которые были отборочными на очередной чемпионат мира по футболу между командами этих стран, стали поводом для развязывания войны, истинными причинами которой была борьба за экономическое и территориальное преимущество [4].

К сожалению, события чемпионата Европы по футболу во Франции в 2016 г. еще раз продемонстрировали негативную тенденцию в современном футболе, когда конфликты провоцируют болельщики национальных сборных. Подобные ситуации выходят за рамки спорта и могут рождать враждебное отношение не только к отдельным сборным, но и к другим странам. Поэтому необходимо обратить внимание на эту проблему, исследовать ее и принимать меры по управлению поведением болельщиков. Конфликтность, агрессия между спортсменами, судьями, болельщиками в футболе и других видах спорта становятся очень актуальными тенденциями, к которым все чаще обращаются специалисты в России и за рубежом [5–7].

На этом фоне весьма примечателен свежий факт международной политики: с начала примирения отношений между Турцией и Россией в конце августа 2016 г. было предложено сыграть товарищеский матч по футболу. Это тоже своеобразный знак стремления к примирению между двумя странами, знак доверия и желания вернуть отношения добрососедства, долговременного сотрудничества⁹. Именно такой пример использования футбола свидетельствует о растущем социально-историческом значении футбола и спорта в целом в современном мире. Он дает надежду на гуманизацию олимпийского спорта, сохранение общечеловеческих ценностей, олимпийских ценностей, которые направлены на поддержание мира между народами, противостояние конфликтам, агрессии и войнам.

На основании вышеизложенного сделаем следующие выводы.

1. Изучение проблемы соотношения развития футбола и войны показывает, что она

⁷ Война и футбол. URL: <https://sports.ru/tribuna/blogs/shirokiymir/825460.html> (дата обращения: 15.11.2017).

⁸ Iraq National Team. URL: <http://www.freewebs.com/iraqfc/> (accessed: 15.11.2017).

⁹ Сборные России и Турции сыграли вничью в товарищеском матче. URL: <http://www.interfax.ru/sport/526133> (дата обращения: 15.11.2017).

имеет под собой различные основания, в том числе экономического, социального, исторического, политического, идеологического плана. На примере футбола как одного из самых популярных в мире видов спорта отражаются тенденции не только его собственного развития, но и развития всего спорта, олимпийского движения. Кроме того, состояние футбола в каждой стране отражает в определенной мере состояние всего общества.

2. Враждебность и агрессия не свойственны футболу как виду спорта. Сущность соревновательной деятельности в футболе опосредована, там происходит борьба за мяч, который нужно забить в ворота соперника. В футболе не заложена необходимость прямого физического воздействия на соперника, как, например, в борьбе или боксе. В то же время футбол воспитывает коллективизм, чувство товарищества, поддержки, взаимовыручки. Враждебность и агрессия приходят в футбол извне в результате неадекватного поведения спортсменов, судей, болельщиков, политических, межнациональных, военных конфликтов, имеющих под собой определенные основания и причины.

3. Взаимодействие футбола и войны по-разному складывается в мировой истории. В одних случаях футбольные матчи служили временным перемирием сторон, в других случаях утверждали жизнестойкость одной из воюющих сторон, служили поводом для провокации и начала военных конфликтов. Футбол всегда остается лишь видом спорта, но его иногда используют как средство международной или национальной политики.

4. Футбол имеет свои особенности в разных фазах войны. В предвоенный период он развивается достаточно полноценно, исходя из множества факторов, действующих в конкретном регионе, стране. В период непосредственных военных действий футбол в целом приходит в упадок, но может и адап-

тироваться к военным условиям и даже иметь новые достижения, как показывает история футбола в некоторых воюющих странах. Это свидетельствует о том, что спорт может функционировать и развиваться по своим специфическим законам, несмотря на ухудшающееся социальное, политическое, экономическое положение в воюющей стране.

5. Социально-исторический анализ соотношения футбола и войны говорит о том, что необходимо учитывать имеющийся негативный и позитивный опыт данного взаимодействия и целенаправленно развивать футбол для исключительно мирных целей, поддержания гуманизма, сохранения олимпийских принципов, высших человеческих ценностей как в отдельных странах, так и во всем мире.

Список литературы

1. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М.: Рус. яз., 2001. Т. 1. С. 162.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1989. С. 97.
3. Основы теории физической культуры. 10–11 классы / под общ. ред. Ф.И. Собянина, А.И. Замогилина. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. С. 138.
4. Anderson T.P. The War of the Dispossessed: Honduras and El Salvador 1969. Lincoln: University of Nebraska Press, 1981.
5. Закаморный С.О., Блинов В.А. Значимость факторов, провоцирующих агрессию в юношеском футболе // Омский научный вестник. 2014. № 4 (131). С. 121–124.
6. Dunning E., Murphy P., Williams J. The Roots of Football Hooliganism. London: Routledge, 1988.
7. Finn G.P.T. A society psychological perspective // Journal of Sport Behavior. 1998. Vol. 22. № 1.

Поступила в редакцию 18.12.2017 г.

Отрецензирована 20.01.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Ал-Джубури Салих Салим Салих, аспирант, кафедра теории и методики физической культуры. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: mostafa.hyder@yahoo.com

Для цитирования

Ал-Джубури С.С.С. О соотношении футбола и войны: социально-исторический взгляд // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 80–85. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-80-85.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-80-85

ON CORRELATION BETWEEN FOOTBALL AND WAR: SOCIAL AND HISTORICAL VIEW

Salikh Salim Salikh AL-DZHUBURI

Belgorod National Research University
 85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation
 E-mail: mostafa.hyder@yahoo.com

Abstract. The correlation between football and war is presented from the social and historical point of view. The necessity of such correlation is determined by the absence of social and historical analysis of sports functioning on the football example in the modern conditions of social development with progressive acts of hostility, social and political tension, and aggression that poses a real threat to existence of football, other popular sports, and the whole Olympic Movement as well. Such research methods as analysis, integration of information of specific literature, comparison, and examination of electronic resources were used. The research was carried out on the base of Belgorod National Research University (Russian Federation), University of Baghdad (Republic of Iraq) during 2015–2018. In whole 157 different sources are studied. Considering the correlation between football and war the historical facts are given that testify football as a unique social and historical means of interaction between football teams during time of peace and also as a means of hostility acts, conflicts and even acts of war. In addition to that football has become the means of temporary compromise between hostilities, demonstration of nobility and hardness, and sometimes the cause of warmongering. The received data has been analyzed for the first time. The results of the research testify that football in social and historical context goes beyond training and competition activities. Social tendencies influence on the system of sports activity. Due to that sports became the tool of interaction between hostilities (teams or countries), prerequisites and consequences of which have obvious or hidden political, economical, ideological nature. The results of the research contribute to the widening of insights about social functions of sports in modern society and initiate new directions of history, sociology, and sports theory researches.

Keywords: war; sports; football; correlation; peculiarities

References

1. Chernykh P.Y. *Istoriko-etimologicheskii slovar' sovremennogo russkogo yazyka: v 2 t.* [Historic and Etymologic Dictionary of the Contemporary Russian Language: in 2 vols.]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2001, vol. 1, p. 162. (In Russian).
2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka* [The Russian Language Dictionary]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989, p. 97. (In Russian).
3. Sobyenin F.I., Zamogilnov A.I. (gen. eds.). *Osnovy teorii fizicheskoy kul'tury. 10–11 klassy* [Bases of Physical Education Theory. 10–11 Grades]. Moscow, Humanitarian Publishing Centre VLADOS, 2006, p. 138. (In Russian).
4. Anderson T.P. *The War of the Dispossessed: Honduras and El Salvador 1969*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1981.
5. Zakamornyy S.O., Blinov V.A. Znachimost' faktorov, provotsiruyushchikh agressiyu v yunosheskom futbole [Significance of the factors provoking aggression among young football players]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2014, no. 4 (131), pp. 121–124. (In Russian).
6. Dunning E., Murphy P., Williams J. *The Roots of Football Hooliganism*. London, Routledge Publ., 1988.
7. Finn G.P.T. A society psychological perspective. *Journal of Sport Behavior*, 1998, vol. 22, no. 1.

Received 18 December 2017

Reviewed 20 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Al-Dzhuburi Salikh Salim Salikh, Post-Graduate Student, Theory and Methods of Physical Education Department. Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation. E-mail: mostafa.hyder@yahoo.com

For citation

Al-Dzhuburi S.S.S. O sootnoshenii futbola i voyny: sotsial'no-istoricheskiy vzglyad [On correlation between football and war: social and historical view]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 80–85. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-80-85. (In Russian, Abstr. in Engl.).

О ВЛИЯНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛЕТНОГО СОСТАВА

Дмитрий Александрович КАДЯШКИН¹⁾, Алексей Александрович ЧАСТИХИН²⁾

¹⁾ ФГКВОУ ВО «Военный институт физической культуры»

Министерства обороны Российской Федерации

194044, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Большой Сампсониевский пр., 63

E-mail: Lesnik-79@mail.ru

²⁾ Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

394064, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54 «А»

E-mail: aleksey5445@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности организации физической подготовки летного состава к профессиональной деятельности, сделана попытка научного обоснования эффективности применения средств физической подготовки в процессе боевой подготовки летчиков через изучение накопленного теоретического опыта. Одной из важнейших составляющих процесса становления профессионала, наряду с формированием знаний, навыков и умений, является развитие профессионально важных качеств, наличие которых для тех или иных видов деятельности общепризнано. Как правило, под профессионально важными качествами понимаются отдельные черты личности, психические и психомоторные, а также физические качества, способствующие овладению определенной профессией и совершенствованию в ней. В результате проведенных исследований были выделены наиболее важные личностные профессионально важные качества: общее физическое развитие: сила, быстрота, выносливость, координация движений, долговременная мотивация на профессию военного летчика, способность к правильной самооценке, способность к психической адаптации к различным условиям, устойчивость личности к неблагоприятным воздействиям, черты характера: целеустремленность, настойчивость, сильная воля, решительность, смелость, нравственные качества: честность, порядочность, чувство долга, товарищество, социальные качества: склонность к лидерству, коммуникабельность, правильные ценностные ориентации, стремление к профессиональному совершенству. На протяжении всего времени программы физической подготовки постоянно дополнялись и претерпевали изменения. Данное обстоятельство связано с непрекращающимся процессом совершенствования авиационной техники, а также с изменением требований к военным летчикам.

Ключевые слова: физическая подготовка; летный состав; профессиональная деятельность; физические качества; устойчивость к перегрузкам; специальные спортивно-игровые упражнения

На современном этапе развития технического прогресса роль и значение авиационной техники как в целях народного хозяйства, так и в плане укрепления обороноспособности страны переоценить весьма затруднительно.

В процессе ведения боевых действий при возникновении вооруженных конфликтов различных масштабов и напряженности применению авиационной техники отводится одно из важнейших мест.

Проведенный анализ применения авиации в годы Великой Отечественной войны и в локальных войнах и военных конфликтах последних лет является тому ярким примером. Поэтому проводятся непрерывный и постоянный процесс развития летной техники, совершенствование профессионализма боевых экипажей.

Необходимость наличия у летчиков высокоразвитых физических качеств определяется, прежде всего, уровнем развития военной авиационной техники.

С точки зрения современных ученых, с уровнем развития профессионально важных летных качеств, а также с проявлением непосредственно человеческого фактора в значительной мере связываются различные аварии. Ввиду этого повышение устойчивости к проявлению различных неблагоприятных факторов является актуальным [1–8].

Идеи о возможности использования физических упражнений с целью преодоления этих факторов возникли у исследователей уже в 20-х гг. XX столетия. В 1920–1930-е гг. ученые П.И. Егоров, Копа и Х.Д. Андерсон, А.А. Сергеев давали рекомендации о целесообразности занятий физическими упражне-

ниями летным составом, однако, данные рекомендации ими научно не обосновывались.

Бурное развитие военной авиации началось после окончания Первой мировой войны. В связи с повышением технических характеристик военной авиации, разработкой более прогрессивных средств вооружения назрела необходимость проведения глобальной реорганизации авиационных частей. В это же время происходит и деление авиации на различные виды, а также на летные профессии. Проводится углубленная специализация летчиков в зависимости от требований к виду их деятельности. Активизируется работа по обоснованию средств, способствующих повышению устойчивости летчиков к воздействию отрицательных факторов летной деятельности.

В трудах А.Я. Канторовича, Я.Ф. Самтера, В.В. Стрельцова и других подробно освещаются вопросы использования средств физической подготовки для совершенствования вестибулярной устойчивости летчиков.

Значительное количество научных работ этого времени затрагивает вопросы психофизического обоснования специфики профессиональной деятельности военных летчиков.

Вместе с этим научно обосновать эффективность применения средств физической подготовки в процессе боевой подготовки летчиков не представилось возможным по ряду причин:

- отсутствие тесно установленных связей между ведущими учеными и специалистами военно-воздушных сил по физической подготовке;
- недостаточное привлечение специалистов по физической подготовке к исследовательской деятельности.

Значение военно-воздушных сил в ведении боевых действий существенно повысилось в годы Второй мировой войны. Развитию авиации в этот период отводилось значительное место. Так, опыт боевого применения авиации, а также успехи ученых способствовали существенному улучшению технико-тактических характеристик летательных аппаратов. Однако внимание вопросам применения физической подготовки в целях повышения уровня профессионального мастерства летчиков в этот период практически не уделялось.

Вместе с этим опыт боевых действий убедительно свидетельствовал о необходимости повышения физической подготовленности летчиков и развития у них важных качеств и способностей противостоять экстремальным факторам полета.

В 1945 г. А.И. Микоян с членами своего коллектива создает турбореактивный самолет. С этого периода берет старт новый этап в развитии военно-воздушных сил. На данном этапе оборудование военных самолетов претерпевает существенные изменения: увеличивается количество приборов, совершенствуются средства навигации, появляются более эффективные средства огневого поражения, увеличивается скорость.

Увеличение скорости самолетов до скорости звука выдвигает на передний план необходимость изучения требований к уровню развития физических качеств летчиков.

Данное обстоятельство послужило толчком к активизации исследований, связанных с обоснованием методики физической подготовки военнослужащих военно-воздушных сил.

Значительное количество работ в этот период посвящено вопросам:

- повышения устойчивости к укачиванию [1–8];
- устойчивости к перегрузкам [9];
- устойчивости организма к гипоксии [3–8].

Наряду с теоретической разработкой вопросов и проведением лабораторных экспериментов многие исследователи разрабатывали рекомендации, вытекающие из практики летного труда.

В этот период формируются два вектора научных работ: повышение боевых качеств летчиков средствами физической подготовки, обоснование физической подготовки летного состава в различных условиях.

В работах, проведенных в 1960-х гг., достаточно широко были освещены вопросы обоснования требований для различных видов авиации, методики физической подготовки в различных условиях, повышения устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов, развития профессионально важных качеств летчиков.

Разработка учебника «Физическая подготовка летчика» (1958) и учебного пособия по построению специальной тренировки лет-

чиков явилась результатом данных исследований.

Существенное влияние на особенности летной деятельности оказал научно-технический прогресс в авиации.

Специфика летной деятельности на данном этапе заключалась в объективной опасности для жизни и здоровья, высокой эмоциональной деятельности, значительном нервно-психическом напряжении, негативном влиянии неблагоприятных факторов полета.

Большая насыщенность рабочего места инженера-штурмана техническими средствами управления, сложность циркулирующей информации значительно повлияли на характер деятельности летчиков [10].

Данные обстоятельства выдвигают на передний план наличие у летчиков отменного здоровья, высокого уровня физической подготовленности, психологической устойчивости, высокого уровня развития всех систем организма.

Ввиду этого активизируется работа по проведению новых исследований.

Так, В.Л. Марищуком проводится разработка специализированного комплекса упражнений, выполняемых при совершении длительных полетов непосредственно в самолете.

Т.Т. Джамгаров обосновывает эффективность применения средств физической подготовки в целях противодействия неблагоприятным факторам летной деятельности.

Повышению устойчивости летчиков к эмоциональному напряжению уделяется особое внимание в данном периоде. Активную работу в данном направлении проводили В.Л. Марищук и Т.Т. Джамгаров.

Также Т.Т. Джамгаровым и В.Л. Марищуком по результатам проведения многолетних исследований была убедительно доказана взаимосвязь летного обучения с уровнем физической подготовки курсантов.

В настоящее время физическая подготовка летного состава способствует развитию морально-боевых и физических качеств (рис. 1).



Рис. 1. Направленность физической подготовки летного состава Военно-воздушных сил Воздушно-космических сил России

Применение современных научных достижений по вопросам обоснования специфики организации и проведения физической подготовки летного состава является характерной особенностью настоящего времени. Сейчас в научной литературе имеется значительное количество научных статей, затрагивающих различные стороны профессиональной деятельности военных летчиков. Значительную проработку получили проблемы развития и совершенствования физических качеств летчиков, их психологических качеств, разработана методика проведения профессионального отбора [1–8].

Необходимость планирования физической подготовки в соответствии с периодами профессионального обучения военных летчиков была убедительно доказана целым рядом проведенных работ А.А. Горелова, Н.Н. Дробутуна, Р.М. Кадырова и др.

Т.Т. Джамгаров и другие относят летный труд к «движению без смены места». Выполнение такого вида работы отличается необходимостью находиться в «вынужденной позе».

Появление избыточного веса является следствием особенностей летной военно-профессиональной деятельности. Исследованиями было доказано, что способность к перенесению укачивания и различных видов перегрузок существенно ниже у летчиков, имеющих избыточный вес. Также у лиц с избыточным весом уровень развития силы отдельных мышечных групп существенно ниже.

В связи с продолжающимся развитием и совершенствованием военной авиации, которая выдвигает повышенные требования к функционированию всех систем организма летчика, физической подготовке отводится все более значимое место. Воздействие отрицательных факторов существенно осложняется еще и необходимостью управлять самолетом продолжительное время.

Физическая подготовка предполагает всестороннее развитие физических качеств, способствует всестороннему их развитию.

Выполнение любых двигательных действий, так или иначе, связано с выносливостью.

В учебниках по физической культуре и физиологии выносливость определяется как «способность противостоять утомлению». Выносливость совершенствуется в результате систематических занятий физической подготовкой.

Одним из важнейших качеств человека выступает сила – «способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему».

Для развития силы характерны свои особенности, рассмотренные в работах В.К. Бальсевича, Е.Я. Бондаревского, К.К. Бондаренко и др.

Различными учеными доказаны и экспериментально подтверждены средства и методы развития силы (В.В. Бордунов, В.Л. Пашута, М.Я. Виленский и др.).

Быстрота – способность выполнять действия в минимально короткий отрезок времени.

Наиболее эффективные методы развития быстроты нашли подтверждение в экспериментальных работах целого ряда ученых, таких как И.П. Волков, Б.Р. Голощапов, С.Ф. Сериков и др.

Учеными А.В. Коробковым, Р.Е. Мотылянским, К.П. Субботиным, В.П. Филиным было доказано, что в качестве эффективных средств физической подготовки возможно использовать различные силовые упражнения и др.

Одной из важнейших составляющих процесса становления профессионала, наряду с формированием знаний, навыков и умений, является развитие профессионально важных качеств (далее – ПВК), наличие которых для тех или иных видов деятельности общепризнано. Как правило, под ПВК понимаются отдельные черты личности, психические и психомоторные, а также физические качества, способствующие овладению определенной профессией и совершенствованию в ней [11].

Под руководством академика В.А. Пономаренко представителями отечественной школы авиационной медицины и психологии (Б.Л. Покровский, 1984; В.А. Пономаренко, А.А. Ворона, С.В. Алешин и др.) была разработана структура профессионально важных качеств военного летчика (рис. 2).

В результате проведенных исследований были выделены наиболее важные личностные ПВК:

- общее физическое развитие: сила, быстрота, выносливость, координация движений;
- долговременная мотивация на профессию военного летчика;



Рис. 2. Профессионально важные качества военного летчика

- способность к правильной самооценке;
- способность к психической адаптации к различным условиям;
- устойчивость личности к неблагоприятным воздействиям;
- черты характера: целеустремленность, настойчивость, сильная воля, решительность, смелость;
- нравственные качества: честность, порядочность, чувство долга, товарищество;
- социальные качества: склонность к лидерству, коммуникабельность, правильные ценностные ориентации, стремление к профессиональному совершенству.

Однако в последнее время наряду со снижением общеобразовательной и физической подготовленности наблюдается снижение мотивации к обучению, а также наличие у абитуриентов, поступающих в военные вузы, неблагоприятных индивидуально-психологических особенностей [12–18].

Для того чтобы правильно, на уровне существующих требований проводить физическую подготовку летного состава, необходимо хорошо знать ее задачи, вытекающие из особенностей современного боя и современ-

ной авиационной техники. Летчика необходимо научить владеть всеми средствами и методами физической подготовки, разработанными исходя из опыта боевых действий войск и подтвержденными научными исследованиями последних лет, практически проверенных в передовых летных частях и подразделениях.

Разработанный нами комплекс специальных спортивно-игровых упражнений проверялся (апробировался) на эффективность использования в образовательном процессе курсантов Федерального государственного военного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» (КВВАУЛ) (фото 1).

Для проверки методики были организованы две группы – экспериментальная группа и контрольная группа из числа курсантов факультета, проходящих обучение по специальности летчик истребительной авиации.

Задачи и содержание исследования изложены в табл. 1.



Фото 1. Апробация специальных спортивно-игровых упражнений

Таблица 1

Задачи и содержание исследования влияния физической подготовки
на развитие профессионально важных качеств летного состава

Задачи исследования		
Исследовать	Исследовать	Разработать
Особенности образовательного процесса курсантов КВВАУЛ и уточнить требования к направленности и содержанию их физической подготовки	Эффективность физической подготовки курсантов в процессе обучения и определить содержание физической подготовки	Специальные спортивно-игровые упражнения и экспериментально проверить их эффективность
Изучить организацию планирования образовательного процесса КВВАУЛ и определить роль и место физической подготовки	Изучить направленность и содержание программы физической подготовки курсантов и требования войск	Проверить эффективность применения специальных спортивно-игровых упражнений
Содержание исследования		
Исследовать направленность и объем физических нагрузок, испытываемых курсантами в процессе обучения	Изучить динамику физической подготовки курсантов в 5-летнем цикле обучения	–
Уточнить требования к направленности и содержанию физической подготовки курсантов в 5-летний период обучения	Определить пути совершенствования физической и профессиональной подготовки курсантов КВВАУЛ	–

Изучение широкого спектра литературных источников и проведения анкетирования курсантов-летчиков и преподавателей кафедры физической подготовки позволило сформулировать следующее заключение.

Применение общеразвивающих и специальных упражнений включается в построение общей физической подготовки.

К средствам общей физической подготовки относятся различные упражнения, способствующие развитию координации, ловко-

сти и т. д. Различные разделы физической подготовки составляют основу курса физической подготовки военных летчиков.

На протяжении всего времени программы физической подготовки постоянно дополнялись и претерпевали изменения. Данное обстоятельство связано с непрекращающимся процессом совершенствования авиационной техники, а также с изменением требований к военным летчикам.

Список литературы

1. Горелов А.А. Специальная физическая тренировка к гравитационным перегрузкам в системе профессиональной подготовки курсантов летных училищ: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1980. 249 с.
2. Дробутун Н.Н. Средства физической тренировки в системе пролонгированного отбора и индивидуальной психофизиологической подготовки курсантов летных училищ: дис. ... канд. пед. наук. Кировоград, 1985. 212 с.
3. Кадыров Р.М. Пути повышения эффективности управляющих движений курсантов летных училищ средствами физической подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1980. 208 с.
4. Модяев В.И. Системная организация физической подготовки курсантов-летчиков в первоначальный период летного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Монино, 1982. 162 с.
5. Пупков П.В. Специальная физическая подготовка летного состава истребительной авиации к пилотажным перегрузкам: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: ВИФК, 1993. 257 с.
6. Сорокин В.П. Содержание физической подготовки летчиков-инструкторов ВВАУЛ в годовом цикле их профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1986. 246 с.
7. Товт В.А. Физическая подготовка молодых летчиков в период профессионального становления: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987. 205 с.
8. Хворостов Л.С. Средства и методы физической подготовки летчиков-инструкторов в процессе интенсивных полетов: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1988. 223 с.
9. Назаренко А.Л. Примерная классификация базовых двигательных координаций по ряду общих и специфических признаков и структурных элементов // Теория и практика физической культуры. 2003. № 8. С. 19-21.
10. Усачев В.И. Пространственное чувство, вестибулярный аппарат и статокINETическая система // Материалы 15 Всерос. съезда оториноларингологов. СПб., 1995. Т. 1. С. 49-54.
11. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
12. Мальчинский Ф.В. Профессионально-психологический отбор и профессионально-психологическое обеспечение обучения летного состава // Вестник МНАПЧАК. 2013. № 3. С. 41-48.
13. Демец И.М., Частихин А.А., Симонов С.Н. Характеристика функционального состояния и заболеваемости юношей-кандидатов на военно-профессиональное обучение // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2012. Т. 17. Вып. 1. С. 270-272.
14. Симонов С.Н., Конаев О.В. Синергетический подход в педагогике // Теория и практика физической культуры. 2007. № 8. С. 29-31.
15. Симонов С.Н., Частихин А.А., Матвеев Е.Г. Синергетическая модель сенситивных периодов развития двигательных способностей // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2012. Т. 17. Вып. 4. С. 1314-1317.
16. Частихин А.А., Симонов С.Н. Физическая подготовка как фактор адаптации курсантов-первокурсников к условиям военно-учебной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2012. Т. 17. Вып. 1. С. 268-269.
17. Симонов С.Н., Частихин А.А. Особенности образовательного процесса в инженерных вузах ВВС и роль психофизической подготовки курсантов // Образование в регионе. 2006. Вып. 18. С. 34-38.
18. Симонов С.Н. Формирование состояния здоровья юношей призывного возраста (комплексное социально-гигиеническое исследование по материалам города Тамбова): дис. ... канд. мед. наук. Астрахань, 1991. 148 с.

Поступила в редакцию 15.12.2017 г.

Отрецензирована 10.01.2018 г.

Принята в печать 02.04.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Кадышкин Дмитрий Александрович, адъюнкт. Военный институт физической культуры Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: Lesnik-79@mail.ru

Частихин Алексей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, зам. начальника кафедры физической подготовки. Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: aleksey5445@yandex.ru

Для корреспонденции: Частихин А.А., e-mail: aleksey5445@yandex.ru

Для цитирования

Кадышкин Д.А., Частихин А.А. О влиянии физической подготовки на развитие профессионально важных качеств летного состава // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 86-94. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-86-94.

ON THE IMPACT OF PHYSICAL TRAINING ON THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE AIRCREW

Dmitry Aleksandrovich KADYASHKIN¹⁾, Alexey Alexandrovich CHASTIKHIN²⁾

¹⁾ Military Institute of Physical Training of the Ministry of Defense of the Russian Federation
63 Bolshoy Sampsonievsky Ave., St. Petersburg 194044, Russian Federation
E-mail: Lesnik-79@mail.ru

²⁾ Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin
54 "A" Starykh Bolshevikov St., Voronezh 394064, Russian Federation
E-mail: aleksey5445@yandex.ru

Abstract. We consider the features of the organization of the physical preparation of the aircrew for professional work, an attempt is made to scientifically substantiate the effectiveness of the use of physical training in the process of combat training pilots through the study of accumulated theoretical experience. One of the most important components of the process of becoming a professional, along with the formation of knowledge, skills and abilities, is the development of professionally important qualities, the availability of which for certain types of activities is generally recognized. As a rule, professionally important qualities refer to individual personality traits, psychic and psychomotor, as well as physical qualities that contribute to mastering a certain profession and improving it. As a result of the studies, as the most important personal professionally important qualities were identified the following ones: general physical development: strength, speed, endurance, coordination of movements, long-term motivation for the profession of a military pilot, ability to correct self-esteem, ability to mental adaptation to various conditions, resistance to adverse effects, traits of character: dedication, perseverance, strong will, determination, courage, moral qualities: honesty, decency, sense of duty, partnership, social qualities: a propensity for leadership, interpersonal skills, correct value orientations, aspiration for professional perfection. Throughout the time, physical training programs have been constantly supplemented and undergone changes. This circumstance is associated with the continuing process of improving aviation equipment, as well as changing the requirements for military pilots.

Keywords: physical training; aircrew; professional activity; physical qualities; resistance to overload; special sports-game exercises

References

1. Gorelov A.A. *Spetsial'naya fizicheskaya trenirovka k gravitatsionnym peregruzkam v sisteme professional'noy podgotovki kursantov letnykh uchilishch: dis. ... kand. ped. nauk* [Special Physical Training for Gravitational Overload in the System of Vocational Training for Flying Schools Cadets. Cand. ped. sci. diss.]. Leningrad, 1980, 249 p. (In Russian).
2. Drobotun N.N. *Sredstva fizicheskoy trenirovki v sisteme prolongirovannogo otbora i individual'noy psikhofiziologicheskoy podgotovki kursantov letnykh uchilishch: dis. ... kand. ped. nauk* [Means of Physical Training in the System of Prolonged Selection and Individual Psychophysiological Training of Flying Schools Cadets. Cand. ped. sci. diss.]. Kirovograd, 1985, 212 p. (In Russian).
3. Kadyrov R.M. *Puti povysheniya effektivnosti upravlyayushchikh dvizheniy kursantov letnykh uchilishch sredstvami fizicheskoy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* [Ways to Improve the Efficiency of Driving Movements of Flying Schools Cadets by Means of Physical Training. Cand. ped. sci. diss.]. Leningrad, 1980, 208 p. (In Russian).
4. Modyaev V.I. *Sistemnaya organizatsiya fizicheskoy podgotovki kursantov-letchikov v pervonachal'nyy period letnogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk* [Systematic Organization of Physical Training of Cadets-Pilots in the Initial Period of Flight Training. Cand. ped. sci. diss.]. Monino, 1982, 162 p. (In Russian).
5. Pupkov P.V. *Spetsial'naya fizicheskaya podgotovka letnogo sostava istrebitel'noy aviatsii k pilotazhnym peregruzkam: dis. ... kand. ped. nauk* [Special Physical Training of the Aircrew of Fighter Aviation for Flight Overload. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, Military Institute of Physical Training Publ., 1993, 257 p. (In Russian).
6. Sorokin V.P. *Soderzhanie fizicheskoy podgotovki letchikov-instruktorov VVAUL v godovom tsikle ikh professional'noy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk* [The Maintenance of Physical Training of Pilots-Instructors of Air Force Academy in an Annual Cycle of Their Professional Activity. Cand. ped. sci. diss.]. Leningrad, 1986, 246 p. (In Russian).
7. Tovt V.A. *Fizicheskaya podgotovka molodykh letchikov v period professional'nogo stanovleniya: dis. ... kand. ped. nauk* [Physical Training of Young Pilots in the Period of Professional Formation. Cand. ped. sci. diss.]. Leningrad, 1987, 205 p. (In Russian).

8. Khvorostov L.S. *Sredstva i metody fizicheskoy podgotovki letchikov-instruktorov v protsesse intensivnykh poletov: dis. ... kand. ped. nauk* [Means and Methods of Physical Training of Instructors in the Process of Intensive Flights. Cand. ped. sci. diss.]. Leningrad, 1988, 223 p. (In Russian).
9. Nazarenko A.L. Primernaya klassifikatsiya bazovykh dvigatel'nykh koordinatsiy po ryadu obshchikh i spetsificheskikh priznakov i strukturnykh elementov [An Approximate Classification of Basic Motor Coordination for a Number of General and Specific Features and Structural Elements]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2003, no. 8, pp. 19-21. (In Russian).
10. Usachev V.I. Prostranstvennoe chuvstvo, vestibulyarnyy apparat i statokineticheskaya sistema [Spatial feeling, vestibular apparatus and statokinetic system]. *Materialy 15 Vserossiyskogo s"ezda otorinolaringologov* [Proceedings of 15 All-Russian Congress of Otorhinolaryngologists]. St. Petersburg, 1995, vol. 1, pp. 49-54. (In Russian).
11. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti* [Structure and Development of Personality]. Moscow, Nauka Publ., 1986. (In Russian).
12. Malchinskiy F.V. Professional'no-psikhologicheskiy otbor i professional'no-psikhologicheskoe obespechenie obucheniya letnogo sostava [Professional and psychological selection and professional and psychological support of flight crew training]. *Vestnik MNAPCHAK* [Bulletin of International Academy for Human Problems in Aviation and Cosmonautics], 2013, no. 3, pp. 41-48. (In Russian).
13. Demets I.M., Chastikhin A.A., Simonov S.N. Kharakteristika funktsional'nogo sostoyaniya i zabolevaemosti yunoshey-kandidatov na voenno-professional'noe obucheniye [Characteristics of the functional state and morbidity of young candidates for military-professional training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2012, vol. 17, no. 1, pp. 270-272. (In Russian).
14. Simonov S.N., Kopaev O.V. Sinergeticheskiy podkhod v pedagogike [Synergetic approach in pedagogy]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2007, no. 8, pp. 29-31. (In Russian).
15. Simonov S.N., Chastikhin A.A., Matveev E.G. Sinergeticheskaya model' sensitivnykh periodov razvitiya dvigatel'nykh sposobnostey [Synergetic model of sensitive periods of development of motor abilities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2012, vol. 17, no. 4, pp. 1314-1317. (In Russian).
16. Chastikhin A.A., Simonov S.N. Fizicheskaya podgotovka kak faktor adaptatsii kursantov-pervokursnikov k usloviyam voenno-uchebnoy deyatel'nosti [Physical training as a factor in the adaptation of first year cadets to the conditions of military training activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2012, vol. 17, no. 1, pp. 268-269. (In Russian).
17. Simonov S.N., Chastikhin A.A. Osobennosti obrazovatel'nogo protsessa v inzhenernykh vuzakh VVS i rol' psikhofizicheskoy podgotovki kursantov [Features of the educational process in engineering schools of the Air Force and the role of psychophysical training of cadets]. *Obrazovanie v regione – Education in the Region*, 2006, vol. 18, pp. 34-38. (In Russian).
18. Simonov S.N. *Formirovaniye sostoyaniya zdorov'ya yunoshey prizyvnoy vozrasta (kompleksnoye sotsial'no-gigienicheskoye issledovaniye po materialam goroda Tambova): dis. ... kand. med. nauk* [Formation of the State of Health of Young Men of Draft Age (Complex Social and Hygienic Research Based on the Materials of the City of Tambov). Cand. med. sci. diss.]. Astrakhan, 1991, 148 p. (In Russian).

Received 15 December 2017

Reviewed 10 January 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Kadyashkin Dmitry Aleksandrovich, Post-Graduate Student in a Military College. Military Institute of Physical Training of the Ministry of Defense of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: Lesnik-79@mail.ru

Chastikhin Alexey Alexandrovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Head of Physical Training Department. Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin, Voronezh, Russian Federation. E-mail: aleksey5445@yandex.ru

For correspondence: Chastikhin A.A., e-mail: aleksey5445@yandex.ru

For citation

Kadyashkin D.A., Chastikhin A.A. O vliyaniy fizicheskoy podgotovki na razvitie professional'no vazhnykh kachestv letnogo sostava [On the impact of physical training on the development of the professionally important qualities of the air-crew]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 86-94. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-86-94. (In Russian, Abstr. in Engl.).

МЕТОДИКА ОТРАБОТКИ ПРИЕМА «РЫЧАГ РУКИ ВНУТРЬ» КАК КОМПОНЕНТ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Дмитрий Александрович КОЛЕСНИЧЕНКО, Сергей Викторович ИВАННИКОВ

ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя»

117437, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12

E-mail: ekolesnichenko@live.ru

Аннотация. Посвящено исследованию методических аспектов отработки приемов борьбы как элемента комплексной физической подготовки сотрудников органов внутренних дел к несению службы. На основе многолетнего опыта работы со слушателями по отработке и применению боевых приемов борьбы, в частности, приема «рычаг руки внутрь», сделан вывод, что, несмотря на то, что проведение приема четко регламентируется методическими рекомендациями, целесообразно введение элементов его усовершенствования. Это приведет к наиболее качественному и быстрому освоению необходимых для несения службы навыков. Приведена рекомендованная методика отработки приема «рычаг руки внутрь», которая включает изучение в течение двух-трех занятий приема ограничения свободы передвижения скручиванием руки внутрь с последующим применением его элементов при освобождении от захватов и обхватов, а также защиты от ударов с применением холодного оружия или других предметов. В рамках совершенствования методики проведения приема «рычаг руки внутрь» и последующей его отработки предложено в концовке проведения приема в момент прижатия корпусом руки партнера к себе проводить фиксацию противника в подконтрольном положении. Это определяется тем фактом, что при игнорировании данной рекомендации положение остается слабо контролируемым и при оказании сопротивления до завершения приема обучаемому приходится вступать в единоборство, что не всегда ведет к желаемому результату при задержании. Основанием для вывода стало углубленное изучение и отработка приема на дополнительных занятиях с сотрудниками, желающими повысить свои показатели в физическом развитии, в том числе в боевых приемах борьбы. В заключение отмечено, что отработка приема с фиксацией и удержанием в течение полугодичного обучения трижды в неделю во время дополнительных занятий по физической подготовке обеспечивает большую уверенность при его проведении, более быстрое и четкое выполнение.

Ключевые слова: физическая подготовка; отработка приемов борьбы; методика изучения приемов борьбы

В современных условиях несения службы сотрудниками органов внутренних дел немаловажную роль играет их физическое и психическое состояние, что само по себе неразделимо и очень важно в условиях стресса, который получает сотрудник изо дня в день [1]. Для сотрудников органов внутренних дел должно быть свойственно умение преодолевать внешние негативные условия и в полном объеме выполнять возложенные на них обязанности [2]. Для этого необходимо вести здоровый образ жизни, соблюдать режим труда и отдыха, то есть иметь полноценное питание, здоровый сон, иметь необходимую двигательную активность. Известный русский физиолог Н.Е. Введенский (1852–1922) обращал внимание на тот факт, что человек испытывает усталость не столько от того, что выполняет большую физическую нагрузку, сколько от неправильной организации труда и тренировок по обеспечению необходимой физической подготовки. В своих публикаци-

ях ученый предложил ряд положений по достижению высокой работоспособности, которые с успехом могут быть переработаны и применимы к сфере деятельности сотрудников внутренних органов [3]. Отметим, что данная деятельность может быть реализована на необходимом уровне только при достаточной физической подготовке. Вышеуказанные положения сводятся к следующему:

- обеспечение физической подготовки возможно только при постепенных тренировках и включении в работу;
- оптимальная физическая подготовка может быть достигнута только путем реализации продуманных тренировок;
- целесообразно равномерное распределение нагрузок как при несении службы, так и в процессе прохождения курса боевой подготовки.

Неравномерность распределения нагрузок в течение основной деятельности с усилением в период прохождения курса боевой

подготовки не только не обеспечит должного уровня физического развития, но и может навредить здоровью. Это связано с тем, что постоянные тренировки и поддержка режима обеспечивают четкий ритм его функционирования организма, что «...повышает работоспособность сотрудника и создает наилучшие условия для восстановления сил...»¹.

Помимо соблюдения режима физической подготовки и ведения здорового образа жизни сотруднику органов внутренних дел необходимо иметь физические навыки, которые придадут уверенность в принятии решения в экстремально короткие сроки при необходимости пресечения правонарушения, преступления, доставления подозреваемых в преступлении, пресечения неповиновения законным требованием сотрудника органов внутренних дел в порядке, установленном Федеральным законом от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (ред. от 2 июля 2013 г.) «О полиции»².

Одним из таких навыков является применение боевых приемов борьбы, изучаемых на курсах боевой подготовки сотрудниками органов внутренних дел [4]. В частности, прием «рычаг руки внутрь», который применяется сотрудниками для пресечения нападения с холодным оружием или другими различными предметами, отражения ударов и освобождения из захватов и обхватов. Данный прием очень часто применяется сотрудниками в различных условиях несения службы и ситуациях оперативно-служебной деятельности для пресечения правонарушения или преступления, так и в одном из этапов ведомственных соревнований сотрудников органов внутренних дел, таких как «Самбо», «Рукопашный бой» (как на областном, региональном, так и всероссийском уровнях) [5].

Основу изучения методики проведения приема «рычаг руки внутрь» составило эмпирическое наблюдение за деятельностью сотрудников органов внутренних дел в процессе их обучения на курсах боевой подготовки, а также экспериментирование в процессе проведения дополнительных занятий по отработке приемов самообороны. Несмотря на то, что проведение большинства прие-

мов борьбы и их отработка четко регламентируются методическими рекомендациями, предназначенными для внутреннего пользования, многолетний опыт работы показал, что введение элементов усовершенствования приемов отработки приводит к наиболее качественному и быстрому освоению навыков.

Изучаемый прием непосредственно отрабатывается в течение 2–3 занятий [6]. Ограничение свободы передвижения скручиванием руки внутрь («рычаг руки внутрь») производится следующим образом: «захватить правое предплечье ассистента левой рукой сверху (большой палец к кисти). Нанести расслабляющий удар левой голенью по левому бедру ассистента изнутри и захватить предплечье двумя руками (правой рукой снизу). Скручивая предплечье внутрь, завести захваченную руку себе под плечо. Приседая и наклоняясь вперед, прижать плечо ассистента туловищем к левому бедру сверху. Перегибая руку в локтевом суставе вверх и надавливая на запястье, «дожать» и скрутить кисть внутрь. Далее действовать аналогично загибу руки за спину толчком»³. В дальнейшем элементы вышеописанного приема применяются, а соответственно, и отрабатываются в таких темах, как «Освобождение от захватов и обхватов», «Защита от ударов с применением холодного оружия или других различных предметов». Соответственно, качественное и автоматическое выполнение «рычага руки внутрь» влияет на усвоение ряда необходимых для несения службы приемов.

Обратимся к порядку отработки вышеуказанного приема. Согласно Приказу МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», прием «рычаг руки внутрь» выполняется для ограничения свободы передвижения следующим образом⁴: «Захватить правое предплечье ассистента левой рукой сверху (большой палец к кисти). Нанести расслабляющий удар левой голенью по левому бедру ассистента изнутри и захватить предплечье двумя руками (правой рукой

¹ Обеспечение личной безопасности и сохранение здоровья. URL: <http://d.120-bal.ru/doc/36029/index.html?page=2> (дата обращения: 02.12.2017).

² О полиции: федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 02.07.2013). Доступ из СПС КонсультантПлюс.

³ Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: приказ МВД России от 01.07.2017 № 450. Доступ из СПС Гарант.

⁴ Там же.

снизу). Скручивая предплечье внутрь, завести захваченную руку себе под плечо. Приседая и наклоняясь вперед, прижать плечо ассистента туловищем к левому бедру сверху. Перегибая руку в локтевом суставе вверх и надавливая на запястье, дожать и скрутить кисть внутрь. Далее действовать аналогично загибу руки за спину «толчком» (рис. 1).

Методика изучения приема выглядит следующим образом: показ приема обучающимся в целом и по составляющим, обращая внимание на основные детали проведения приема. Отработка производится в парах под счет преподавателя, как по разделением для наиболее лучшего фокусирования на основных деталях приема, так и весь прием целиком для совершенствования скоростных качеств при применении приема.

На первых этапах отработки прием выполняется без сопротивления ассистента, что позволяет наиболее качественно изучить технику выполнения приема. При совершенствовании приема ассистенты меняются на каждый второй счет, что дает возможность обучаемому производить прием на объектах, имеющих разнообразную конституцию. Это позволяет приучить обучаемого к наиболее приближенным к реальности условиям выполнения приема.

Однако, несмотря на многообразие вариаций возможностей применения приема «рычаг руки внутрь» для защиты от нападения [7], освобождения от захватов и обхватов, пресечения нападений с применением холодного оружия, данный прием нуждается в доработке и видоизменении.

По нашему мнению, в концовке фиксации ассистента в подконтрольном положении при применении «рычага руки внутрь», в момент, когда корпусом руку партнера прижимают к себе (рис. 1 «б»), положение остается слабо контролируемым, и при оказании условного сопротивления до завершения приема обучаемому приходится вступать в единоборство с ассистентом, что не всегда ведет к желаемому результату. Так, с применением большого количества проб мы пришли к выводу о том, что в момент выхода на контроль руки корпусом целесообразно выводить ассистента из равновесия движением шага с правой ноги, потом левой в сторону под 45 градусов, вытягивая ассистента «на

себя» руками, корпусом и давлением левого запястья в локтевой сустав ассистента, укладывая в положение «лежа на животе», зафиксировав свое левое колено у ассистента на спине и прижимая его к земле [8]. Удерживая его правую руку в плотном захвате, расположив свою левую кисть у ассистента на локтевом суставе, не давая ему согнуть руку в локте, правой рукой надавливать на его запястье, производя болевое воздействие. После чего, убедившись в отсутствии сопротивления со стороны ассистента, убрать свое колено с его спины и произвести загиб руки за спину, осуществить подъем, вынудить повернуться на бок, прижать колени к груди, удерживая подбородок ладонью правой руки и немного скручивая шею от себя, поднять ассистента на колени и вынудить встать, и произвести сопровождение в своем классическом виде. То есть в заключительной части приема левая рука находится запястьем на локтевом сгибе ассистента при загибе руки за спину, правой рукой контролируем голову партнера, наложив ладонь на подбородок и отвернув голову от себя вверх, грудь плотно прижата к спине ассистента и под полным контролем осуществляется сопровождение.

В стандартном выполнении приема выполняющий техническое действие должен оставаться в положении фиксации при последующем загибе руки за спину в положении стоя, что является менее устойчивым и контролирующим действием [9]. Усовершенствованное выполнение «рычага руки внутрь» с последующим выведением из равновесия путем укладывания ассистента в положение лежа на животе с полным контролем и переходом на загиб руки за спину в положении лежа показано на рис. 2.

По нашему мнению, доведение до автоматизма исполнения приема обеспечивается предварительным использованием следующих элементов, которые позволяют отрабатывать «рычаг руки внутрь» на основе принципа «от простого к сложному»: «загиб руки за спину (рывком, нырком, толчком, рычаг руки наружу)» и впоследствии «рычаг руки внутрь», так как данный прием является технически более сложным, чем все предыдущие. Его выполнению слушателей обучают по окончании первоначального этапа обучения.

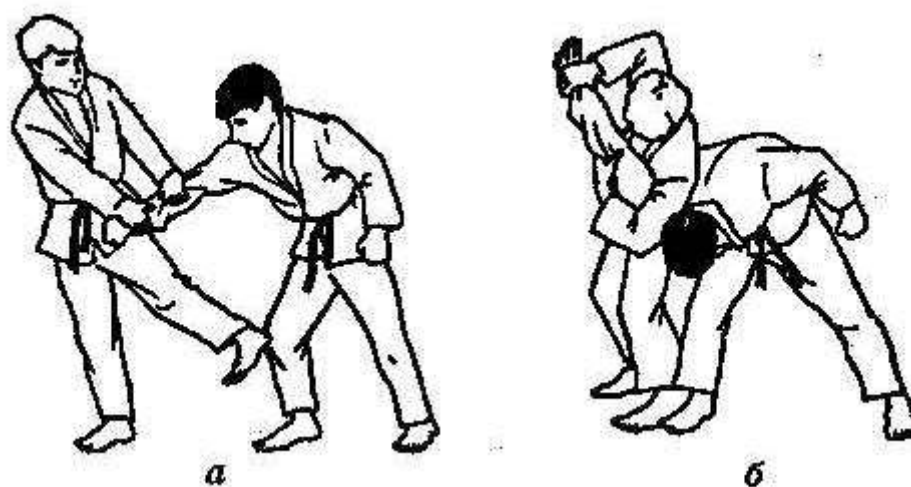


Рис. 1. Рычаг руки внутрь (стандартный вариант)



Рис. 2. Усовершенствованное выполнение приема «рычаг руки внутрь»

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

При отработке в течение полугодичного обучения учебной группой трижды в неделю во время дополнительных занятий по физической подготовке приема ограничения свободы передвижения скручиванием руки внутрь при дальнейшем укладывании ассистента на пол лицом в низ, обучаемые (желающие повысить свои физические возможности) стали проявлять гораздо больше уверенности при проведении приема.

В частности, при сравнении показателей выполнения данного приема теми, кто посещал дополнительные занятия по совершенствованию боевых приемов борьбы, и в частности скручивания руки внутрь («рычаг руки внутрь»), и выполняющими тренировки в стандартных пределах, было отмечено: тренирующиеся дополнительно по усовершенствованной методике на сдаче контроля показали более быстрое и четкое выполнение приема, несмотря на условное сопротивление ассистента – исполнение более «слитно и плотно».

Таким образом, проведение дополнительных тренировок по усовершенствованной методике позволило наиболее качественно подготовить физически и психологически сотрудников органов внутренних дел к эффективному проведению приема «ограничение свободы передвижения скручиванием руки внутрь (рычаг руки внутрь)», выполнению его с большей уверенностью и частотой.

В итоге говорить о том, что «скручивание руки внутрь» в стандартном варианте, как он описан Приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» [6], является неполным или не имеет права на применение, использовать его категорически нельзя, но вводить усовершенствования как необходимую вариативность и видоизменение или дополнять прием приведением в наиболее удобное подконтрольное положение объекта с точки зрения проделанной практики необходимо.

В качестве варианта применения предлагаем на занятиях по физической подготовке, согласно теме занятия, преподавать прием «скручивание руки внутрь» как в классиче-

ском виде, так и с выполнением укладывания ассистента на живот лицом в низ.

Список литературы

1. Долгих И.П. О проблемах и перспективах профессионального обучения сотрудников органов внутренних дел в Российской Федерации // *Полицейская и следственная деятельность*. 2015. № 2. С. 60-71.
2. Макаров В.М., Журавлев А.А. Самозащита и боевые приемы борьбы в деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации // *Полицейская и следственная деятельность*. 2015. № 3. С. 45-213.
3. Введенский Н.Е. Полное собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Курс лекций по физиологии животных и человека, читанных в Петербургском университете в 1911–1913 гг. Л., 1954. 380 с.
4. Костин А.В., Стишак А.А., Волошин Г.Г. Методика преподавания и обучения боевым приемам борьбы сотрудников полиции // *Физическая культура в профессиональном образовании учащихся высшей школы: сб. материалов 2 Всерос. науч.-практ. конф.* / под общ. ред. С.Н. Кашина, А.В. Шульженко. Ставрополь: Изд-во «Ставропольсервисшкола», 2015. С. 155-160.
5. Пастухов Е.В. Обучение правомерному применению боевых приемов борьбы // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2014. № 31. С. 144-147.
6. Троян Е.И. Методика поэтапного обучения приемам борьбы слушателей профессионального обучения образовательных организаций МВД России // *Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России*. 2013. № 1. С. 110-115.
7. Старков М.А., Задорин С.В. О проблеме повышения эффективности выполнения боевых приемов борьбы на занятиях по физической подготовке в вузах МВД России // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2013. № 9. С. 156-161.
8. Пашищев В.Г. Физическая подготовка квалифицированных дзюдоистов к главному соревнованию года. М.: Спорт, 2016.
9. Мельников С.В., Миленин В.М., Нестругин М.А., Сафонов Д.Е. Тактика применения боевых приемов борьбы / под общ. ред. А.В. Карасева. М.: ЦОКР МВД России, 2010. 48 с.

Поступила в редакцию 26.12.2017 г.

Отрецензирована 24.01.2018 г.

Принята в печать 02.04.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Колесниченко Дмитрий Александрович, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры физической подготовки, майор полиции. Рязанский филиал, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, г. Рязань, Российская Федерация. E-mail: ekolesnichenko@live.ru

Иванников Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, начальник кафедры физической подготовки, полковник полиции. Рязанский филиал, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, г. Рязань, Российская Федерация. E-mail: tatus1985@mail.ru.

Для корреспонденции: Колесниченко Д.А., e-mail: ekolesnichenko@live.ru

Для цитирования

Колесниченко Д.А., Иванников С.В. Методика отработки приема «рычаг руки внутрь» как компонент физической подготовки сотрудников полиции // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 95-101. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-95-101.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-95-101

METHODS OF “ARM LEVER INSIDE” DRILL TRAINING AS A COMPONENT OF POLICE OFFICERS PHYSICAL TRAINING

Dmitriy Aleksandrovich KOLESNICHENKO, Sergey Viktorovich IVANNIKOV

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot
12 Academician Volgin St., Moscow 117437, Russian Federation

E-mail: ekolesnichenko@live.ru

Abstract. We have studied methodical aspects of combat drill training as an element of complex police officers physical training to the line of duty. On the basis of longstanding work with attendees on drill training and using combat techniques, particularly, “arm lever inside” technique, we made a conclusion that despite carrying out the technique is regulated strictly by methodical recommendations it is desirable to use the elements for its improvement. It will lead to faster and more qualitative skills mastering that is necessary for the line of duty. We recommend methods of “arm lever inside” drill training that includes studying techniques for two or three classes restrictions on freedom of movement twisting hands inside, followed by the use of its elements in the release of seizures and grabs, as well as protection from attacks with bladed weapons or other items. As part of the improvement of the technique of receiving the “arm lever inside” and its subsequent development, we propose in the end of the reception pressing the partner’s arm to hold the fixation of the enemy in a controlled position. This is determined by the fact that, in ignoring this recommendation, the situation remains poorly controlled and when resisting until the completion of admission, the student has to engage in combat, which does not always lead to the desired result in detention. The basis for the conclusion was an in-depth study and practice of admission to additional classes with employees who want to improve their performance in physical development, including fighting techniques. In the conclusion noted that practicing the technique with fixation and retention within six months of training three times a week during extra classes in physical training provides a lot of confidence in its holding, the faster and more precise performance.

Keywords: physical training; combat drill training; methods of studying combat techniques

References

1. Dolgikh I.P. O problemakh i perspektivakh professional'nogo obucheniya sotrudnikov organov vnutrennikh del v Rossiyskoy Federatsii [On problems and prospects of professional training of internal affairs bodies officers in the Russian Federation]. *Politseyskaya i sledstvennaya deyatel'nost'* – *Police and Investigative Activity*, 2015, no. 2, pp. 60-71. (In Russian).
2. Makarov V.M., Zhuravlev A.A. Samozashchita i boevye priemy bor'by v deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii [Self-defense and combat techniques in the activities of internal affairs bodies of the Russian Federation]. *Politseyskaya i sledstvennaya deyatel'nost'* – *Police and Investigative Activity*, 2015, no. 3, pp. 45-213. (In Russian).

3. Vvedenskiy N.E. *Polnoe sobranie sochineniy: v 7 t. T. 5. Kurs lektsiy po fiziologii zhivotnykh i cheloveka, chitannykh v Peterburgskom universitete v 1911–1913 gg.* [Complete Works: in 7 vols. Vol. 5. Course of Lectures on Animals and Human Physiology Delivered at the St. Petersburg University in 1911–1913]. Leningrad, 1954, 380 p. (In Russian).
4. Kostin A.V., Stishak A.A., Voloshin G.G. Metodika prepodavaniya i obucheniya boevym priemam bor'by sotrudnikov politzii [Methods of teaching and training fighting techniques for police officers]. *Sbornik materialov 2 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya kul'tura v professional'nom obrazovanii uchashchikhsya vysshey shkoly»* [Proceedings of 2 All-Russian Scientific and Practical Conference “Physical Education in Professional Education of Higher School Students”]. Stavropol, “Stavropol'servishkola” Publ., 2015, pp. 155-160. (In Russian).
5. Pastukhov E.V. Obuchenie pravomernomu primeneniyu boevykh priemov bor'by [Teaching of legally acceptable practice of combat techniques]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and Prospects of Education Development in Russia], 2014, no. 31, pp. 144-147. (In Russian).
6. Troyan E.I. Metodika poetapnogo obucheniya priemam bor'by slushateley professional'nogo obucheniya obrazovatel'nykh organizatsiy MVD Rossii [The stepwise methods of training combat techniques with attendees in vocational training educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Vestnik Tyumenskogo instituta povyshe-niya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii* [Bulletin of Tyumen Further Training Institute for the Officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2013, no. 1, pp. 110-115. (In Russian).
7. Starkov M.A., Zadorin S.V. O probleme povysheniya effektivnosti vypolneniya boevykh priemov bor'by na zanyatiyakh po fizicheskoy podgotovke v vuzakh MVD Rossii [On the problem of increasing the effectiveness of combat fighting techniques at the physical training classes in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* [Training and Education: Methods and Practice], 2013, no. 9, pp. 156-161. (In Russian).
8. Pashintsev V.G. *Fizicheskaya podgotovka kvalifitsirovannykh dzyudoistov k glavnomu sorevnovaniyu goda* [Physical Training of Qualified Judoists for the Main Competition of the Year]. Moscow, Sport Publ., 2016. (In Russian).
9. Melnikov S.V., Milenin V.M., Nestrugin M.A., Safonov D.E. *Taktika primeneniya boevykh priemov bor'by* [Tactics of Combat Techniques Practice]. Moscow, Centre of Personnel Management Support of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2010, 48 p. (In Russian).

Received 26 December 2017

Reviewed 24 January 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Kolesnichenko Dmitriy Aleksandrovich, Candidate of Economics, Senior Lecturer of Physical Training Department, Major of the Police. Ryazan Branch, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, Ryazan, Russian Federation. E-mail: ekolesnichenko@live.ru

Ivannikov Sergey Viktorovich, Candidate of Pedagogy, Head of Physical Training Department, Colonel of the Police. Ryazan Branch, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, Ryazan, Russian Federation. E-mail: tatus1985@mail.ru.

For correspondence: Kolesnichenko D.A., e-mail: ekolesnichenko@live.ru

For citation

Kolesnichenko D.A., Ivannikov S.V. Metodika otrabotki priema «rychag ruki vnutr'» kak komponent fizicheskoy podgotovki sotrudnikov politzii [Methods of “arm lever inside” drill training as a component of police officers physical training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 95-101. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-95-101. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ДОРОГА К ИСТИНЕ ЛУЧШЕ, ЧЕМ «ПУТЕВОДИТЕЛЬ ПО ЛЖИ»

Виктор Васильевич ЗУБЕЦ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: zubets07@rambler.ru

Аннотация. В последнее время проблема поиска качественной информации становится особенно актуальной в связи с развитием средств массовых коммуникаций и наступлением «эпохи постправды». Однако в научной литературе эта тема разработана недостаточно, особенно в аспекте содержания высшего образования. Рассмотрены причины появления «ложных новостей», сформулировано понятие качества информации, предложена стратегия активного поиска качественной информации в научных и образовательных интернет-ресурсах. Приведены примеры, иллюстрирующие основные положения статьи. Проведенное исследование показало, что, несмотря на гигантский «информационный шум», в Интернете имеются научные и образовательные ресурсы, содержащие качественную информацию. Результаты исследования предлагается использовать в сфере образования, для обучения студентов методам поиска качественной информации.

Ключевые слова: качество информации; достоверность; поиск информации

В 2018 г. вышла книга профессора университета Макгилла (г. Монреаль, Канада) Д. Левитина «Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды» [1]. Автор данной статьи с интересом прочитал эту книгу и решил, что это очень подходящий случай обсудить важнейшую проблему прикладной информатики – проблему качественной информации, которой он занимается тридцать лет [2–24].

В последние годы в средствах массовой информации стало очень популярным словосочетание «ложные новости» (fake news). Популярность этому обеспечил президент США Д. Трамп, обвинивший главные новостные издания во лжи, связанной с выборами. Тема лжи, неправды стала так обсуждаема, что появилось еще одно интересное словосочетание «эпоха постправды». И мы живем в эту эпоху. Попробуем разобраться, что здесь правда, а что ложь.

Д. Левитин приводит результаты тестирования учеников американских школ и колледжей: «В целом умение молодых людей рассуждать об информации из Интернета можно обозначить одним словом «никакое». Они с трудом могут отличить новости высокого качества от лжи» [1]. Автор данной статьи наблюдает ту же картину на примере российских студентов. Информацию для написания рефератов студенты берут из Всемирной сети, а на вопрос, какова достоверность этой информации, пожимают плечами.

Большинство из них вообще не представляет, как оценивать информацию на достоверность.

Есть еще одна тревожная тенденция – нежелание анализировать общепринятые формы представления информации: графики, диаграммы, статистические характеристики. На вопросы: «Что такое среднее значение? Как оно рассчитывается? Как правильно суммируются проценты?» – часто следует категоричное заявление: «А мы не математики». И это мы слышим от будущих журналистов и редакторов. Каким образом журналист может писать статьи на политические и социально-экономические темы без диаграмм и анализа статистики? Это невозможно. А в обязанности редактора напрямую входит проверять правильность применения этих средств представления информации. Тем более что для этого требуются знания всего лишь на уровне программы по математике средней школы – никакой высшей математики здесь нет.

Д. Левитин приводит более сотни примеров того, как информация искажается в результате неправильного или тенденциозного представления. Это прекрасный материал для преподавателя, работающего со студентами, обучающимися по гуманитарным специальностям, особенно по таким специальностям, как «Журналистика» и «Издательское дело». Здесь можно подобрать конкретные примеры искажения информации с подробным разбором механизма искажения и опи-

сания того, как нужно правильно представлять публикуемые данные.

Все-таки после прочтения, несомненно, полезной и ценной книги Д. Левитина возникает мысль о том, что очень немногие читатели будут так упорно и дотошно разбираться в десятках случаях искажения информации. Большинству людей нужно не столько хождение по лжи, сколько ясные пути к истине. Более того, знакомство с сотней примеров того, как нас обманывают средства массовой информации, навеивает какое-то уныние – все кругом лгут. Да и само утверждение о том, что мы живем в эпоху постправды, не способствует оптимизму. Действительно правда куда-то исчезла? Конечно же, нет! А что произошло в последние десятилетия?

На рубеже тысячелетий средства массовой информации (СМИ) превратились в средства массовых коммуникаций (СМК). Это стало следствием бурного развития Всемирной информационной сети Интернет. А последствием этого процесса стали следующие явления.

Резко увеличилась аудитория потребителей информации за счет тех людей, которые были пассивными потребителями информации. Они не покупали газеты, а по телевизору смотрели небольшой набор программ (сериалы, ток-шоу и т. д.). Сотовый телефон разрушил информационные барьеры и стал активно навязывать им различную информацию.

Источник информации стал интерактивным, то есть учитывающим информационные потребности каждого потребителя. Это резко усилило эффективность воздействия источника на потребителя информации.

Появились и получили большую популярность социальные сети, а соответственно, и новые, неофициальные источники информации: группы по интересам, блоги, видеоблоги и т. д. Эти источники, с одной стороны, очень авторитетны для «своей» аудитории, а с другой – совершенно безответственны с точки зрения достоверности предоставляемой ими информации, ведь они не являются СМИ и не обязаны подчиняться целому ряду законов. Это одна из причин распространения лжи. Амбициозные люди, жаждущие славы, успеха, денег, получили мощный рупор и воспользовались им так, как смогли.

Кто-то из них лжет сознательно, а кто-то из-за низкого уровня образования и культуры. И в плену лжепророков оказались миллионы людей.

А что журналисты? Что они противопоставили этим лжепророкам? К сожалению, вместо того чтобы объявить «священную войну за правду», многие из них опустили до низких методов манипулирования аудиторией. Журналистика имеет разные функции: информационную, просветительскую, развлекательную, пропагандистскую, рекламную и т. д. К сожалению, мы видим, что просветительская и правдивая информационная функции все больше сворачиваются, а остальные, наоборот, раздуваются непомерно. Конечно, это следствие развития рыночных отношений в информационной сфере. Информация – это товар, и его нужно продать. Вот пример, как это делается.

Заголовок «Знаменитая актриса (имя) снимается в новом фильме» вряд ли вызовет массовое чтение заметки. Многие пользователи будут рассуждать так: «Ну, на то она и актриса, чтобы сниматься в фильмах. В чем тут новость?» Некоторые пользователи прочитают сообщение, но их будет немного.

Совсем другое дело, если сообщение будет названо так: «Знаменитая актриса (имя) утонула». Миллионы пользователей кинутся узнавать, в чем тут дело, и узнают, что актриса сыграла сцену гибели в новом фильме. Строго говоря, это обман, ведь актриса не утонула. Но кто пострадал от этой лжи? Актриса? Но ей выгодна эта ложь, поскольку рекламирует ее, а реклама повышает ее доходы. Обманутый пользователь лишь посмеется над собой: «Как это я поверил?» Вот и все.

Чтобы оправдать эту ложь, журналисты придумывают сказку о том, что пришла эпоха постправды. Она не пришла с Марса, ее создают беспринципные люди. Они утверждают – мол, иначе нельзя. И это тоже ложь. Мы знаем, что есть журналисты с большой буквы, которые не опускаются до лжи ни в какие времена, и это вселяет надежду.

Вернемся к книге Д. Левитина. Что он предлагает потребителю информации? Он предлагает следующее.

Вы постоянно находитесь в потоке информационных сообщений и должны тщательно проверять их на достоверность, выяв-

лять ложь и отвергать эти ложные сообщения. Д. Левитин предлагает вам инструмент для такой проверки. Но это абсурд! Вы потратите массу своего времени на проверку, а для чего? Ведь большинство сообщений вас вообще не касается. Зачем их анализировать?

Стратегия потребителя информации должна быть другой – активной. Следует игнорировать обрушивающийся на вас поток сообщений за редким исключением: случая, когда это касается непосредственно вас (например, штормовое предупреждение). Следует искать именно ту информацию, которая вам нужна в данный момент для решения ваших насущных проблем, и именно эту информацию проверять на достоверность.

Тому, как это делать, посвящена моя книга «Поиск качественной информации» [25]. Изложу некоторые идеи этой книги.

Потребителю информации нужна не просто достоверная информация, а достоверная информация, удовлетворяющая информационную потребность. Назовем такую информацию качественной.

Качественной является информация, обладающая высокой достоверностью и пертинентностью.

Пертинентность – соответствие информации потребности индивида. Информационный поиск необходимо начинать именно с осмысления и максимально точного описания информационной потребности. Для этого необходимо внимательно рассмотреть проблему, которую вам предстоит решить, разработать алгоритм ее решения и определить, какой информации не хватает. Очень часто именно невнятное формулирование информационной потребности ведет к плачевным результатам поиска. Отсюда следует первое правило.

Максимально точно и полно формулируйте вашу информационную потребность.

Прежде чем приступать к рассмотрению методов поиска качественной информации, необходимо еще разобраться с таким фундаментальным понятием, как информация. Наблюдается парадоксальная ситуация. С одной стороны, все с молодых лет знают, что такое информация, а с другой стороны, при попытке дать определение этому понятию приводят синонимы, означающие различные сущ-

ности. Например, «сведения» и «знание». «Точное время – 12 часов» – это сведения. «Общая теория относительности» – это знание. Согласитесь, что это очень разные вещи. Узнать точное время можно легко и быстро, а вот для того чтобы познать общую теорию относительности, потребуется много времени и усилий. Даже этого может быть недостаточно, поскольку потребуются определенные математические способности. Возникает вопрос: «Так что же такое информация?»

В работе Ю.Ю. Громова и В.М. Тютюнника [26] предложено зафиксировать в определении информации ее многокомпонентность, многогранность. Информацией может быть и символ, и данное, и факт, и сообщение, и знание и т. д. Получается линейка информационных компонентов от минимального – символ, до максимального – знание или область знания на определенную тему. И у каждого из этих компонентов может быть свой набор свойств. Вид информации и набор ее свойств определяются информационной потребностью конкретного индивидуума в данный момент времени.

Правило второе.

Определите, в каком виде должна быть представлена необходимая вам информация.

Поскольку информационный поиск должен быть конкретным, мы не можем описать все многообразие случаев, но можем сформулировать некоторые принципы поиска качественной информации. Начнем с того, что наиболее достоверной является научная информация, поскольку сама цель науки заключается в познании истины, то есть получении и осмыслении достоверной информации о мире. Именно в науке разработаны строгие правила получения, обработки, хранения и представления информации с точки зрения ее достоверности. За длительный период развития науки выработаны системы оценки значимости и достоверности как источников информации, так и ученых в качестве авторов публикаций. В последние десятилетия для этого широко используется система цитирования [22]. Удивительно, но факт, что с появлением Интернета в системе оценки качества научной информации почти ничего не изменилось. Результаты научной работы ученые так же, как и раньше публикуют в рецензируемых научных журналах,

статус которых определяется индексами цитирования. А какой носитель у этих статей – электронный или бумажный – не имеет значения. Следующее правило.

Стремитесь, если это возможно, использовать научную или образовательную информацию, достоверность которой можно оценить.

Научная информация хороша своей достоверностью, но потребителя часто пугает ее сложность для понимания. Здесь следует отметить то, что часто этот страх неоправдан. Среди множества научных журналов и монографий можно найти издания с различным уровнем сложности изложения.

Пример. Магистрантам специальности «Филология» дается задание написать реферат на тему «Новости информационных технологий» на основе исключительно научных журналов. Очевидно, что филологи не являются специалистами по информационным технологиям, но они находят научные журналы с вполне понятными для них текстами. Например, «Информатика и образование», «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании» и мн. др.

Близко к научным журналам по качеству примыкают научно-популярные, справочные и энциклопедические издания. Все эти источники полезны в том случае, если вы хотите расширить свой кругозор, ознакомиться с достижениями или новинками в той или иной области.

Если же вы хотите получить систематические знания в какой-либо области, повысить свою квалификацию, приобрести новую профессию, что очень актуально в настоящее время, то вам следует обратиться к качественным образовательным ресурсам. Эти ресурсы описаны в соответствующих публикациях (например, см.: [24]). Сформулируем очередное правило.

Качественная информация содержится в рецензируемых печатных изданиях.

Большинство выпускников вузов вообще не отличают печатные издания от рукописных. Они не знают, что даже если книга прекрасно выглядит с точки зрения полиграфии и в выходных данных значится известное издательство, но книге не присвоен международный номер ISBN, то это всего лишь ру-

копись. Более того, это не просто рукопись, а фальшивка, поскольку известные издательства издают исключительно печатные труды.

Теперь о рецензировании. Поскольку большинство пользователей не являются специалистами в той области знания, которой интересуются, необходимо, чтобы найденная ими информация была изучена экспертами и оценена ими на предмет достоверности, научной или педагогической ценности и т. д. Такая оценка дается экспертом-рецензентом. Поэтому научные статьи необходимо брать из рецензируемых журналов. Учебная, научная и справочная литература тоже должна иметь рецензентов. Учебная литература также может иметь рекомендации учебно-методических объединений или советов к применению в школе, вузе и т. д. Все это касается печатных изданий. Рукописные издания могут не рецензироваться, поэтому и определить их качество затруднительно. Необходимо пользоваться исключительно рецензируемыми печатными изданиями.

Издания необходимо брать из легальных библиотек.

Это правило актуально для электронных изданий. На вопрос «Как отличить легальную библиотеку от «пиратской»?» студенты часто отвечают: «Легальные – платные». К сожалению, в этом есть доля правды, бесплатных легальных библиотек значительно меньше «пиратских». Под легальной библиотекой мы понимаем хранилище изданий, соблюдающее законы об интеллектуальной собственности и авторском праве. Признаки легальных библиотек рассмотрены в [25].

Возвращаясь к понятию «эпоха постправды» приходится констатировать, что журналисты проигрывают битву с ложью. Более того, многие из них перешли на «темную сторону» и обманывают людей исходя из своих меркантильных интересов. Помочь в борьбе с ложью должно государство. Действительно, органы государственной власти приняли законы, концепции и массу нормативных документов, касающихся информатизации и информационной безопасности всех сторон жизни страны. Обеспечение граждан и организаций качественной информацией – один из важнейших аспектов информационной безопасности. Законы есть, а вот с реализацией дел обстоят хуже. Приведу лишь два примера.

В новостях на государственном телеканале проходит сообщение о том, что китайские ученые построили двигатель, опровергающий закон сохранения энергии. При этом не указываются ни имена ученых, ни организация, в которой они работают. Как такую чушь могут пропускать редакторы? Да, есть телезрители, которые любят сказки, фантастику, загадки, эзотерику и т. д. Но для них есть специальные частные каналы. Государственный телеканал должен нести просвещение, а не мракобесие.

В последние годы министр образования и науки Российской Федерации и другие руководители, специалисты, педагоги много говорят о том, что одним из приоритетных направлений развития российского образования является активное развитие доступного и качественного интернет-образования. Трудно спорить с тем, что это действительно перспективное, важное и полезное дело. Но как найти сайты с качественными образовательными ресурсами? Оценить их качество сложнее, чем качество учебника, поскольку еще нет сложившейся системы оценки качества сайтов. Поэтому здесь важна рекомендация специалистов.

Заходим на сайт Министерства образования и науки РФ¹ и ищем такие рекомендации. А их там нет. Может и сайты такие не существуют? Конечно, они есть. Существует Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций, который разработал прекрасные федеральные образовательные порталы:

- «Российское образование»;
- «Единое окно доступа к образовательным ресурсам»;
- «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании»;
- Федеральное хранилище «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов»;
- Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов.

Эти порталы содержат гиперссылки на **качественные образовательные ресурсы**, поскольку эти ресурсы проверены и рекомендованы специалистами по образованию

¹ Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 10.01.2018).

высокого уровня. С этих порталов растут деревья гиперссылок, и чем ближе образовательный сайт к стволу, тем он качественнее, чем дальше, тем гарантия качества ниже. Отсюда правило.

Ищите образовательные ресурсы по гиперссылкам с главных федеральных образовательных порталов.

Непонятно, почему об этом нет информации на сайте Министерства образования и науки РФ. Читателю может показаться, что правила, которые я привожу, очевидны. Не буду уверять, что это какое-то откровение, но многолетняя педагогическая работа показывает, что все это неизвестно студентам.

Завершить работу хочется на позитивной ноте. За последнее десятилетие государством создана прекрасная Научная электронная библиотека², которая не только предоставляет всем свободный доступ к гигантскому хранилищу научной информации, но и дает возможность пользователям, используя обширный наукометрический инструментарий, оценить научную значимость изданий, научных статей и самих ученых-авторов. Этот проект уже оказал существенное влияние на модернизацию отечественной науки и образования. Многие еще впереди.

Свой вклад в создание сайтов с качественной информацией вносят и специалисты из разных профессиональных сфер деятельности. Так, например, важной вехой в развитии отечественной лингвистики явилось создание Национального корпуса русского языка³. Работы по созданию корпуса были начаты в 2001 г. группой лингвистов из Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа и других городов.

«Национальный корпус – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов в электронной форме. Национальный язык представляет данный язык на определенном этапе (или этапах) его существования во всем многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов»⁴. **Национальный корпус обращен ко всем**, кто в силу профессии, по необходимости или из простой любознательности

² Научная электронная библиотека. Официальный сайт. URL: <http://www.elibrary.ru> (дата обращения: 10.01.2018).

³ Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-intro.html> (дата обращения: 10.01.2018).

⁴ Там же.

ищет ответ на вопросы об устройстве и функционировании языка, то есть фактически к большинству образованных носителей этого языка и ко всем, изучающим его в качестве иностранного. Подобные информационные ресурсы с качественной информацией существуют и в других областях знаний.

Многое в деле освоения технологий поиска качественной информации зависит и от преподавателей. Приведу пример.

Одним из самых распространенных видов учебного задания в вузах стало написание реферата. Многие критикуют такую практику. Дело в том, что нередко выполнение задания выглядит так. За час до «сдачи реферата» студент в поисковике набирает название, находит тексты, картинки, быстро все это «склеивает» в один документ, распечатывает и кладет на стол преподавателю готовую «работу». При этом часто студент даже не читает то, что он принес. Недаром первый вопрос, который задают студенты при выдаче задания на написание реферата, звучит так: «А сколько страниц?» Больше их не интересует ничего, поисковик выдаст миллионы страниц, а принтер напечатает сколько нужно. Весь вопрос в том, как будет оценивать этот реферат преподаватель. Если он так же, не глядя, его «зачтет», то такое задание действительно не имеет смысла. Если он потребует соблюсти все правила научного цитирования, демонстрации источников в Интернете, доказательства их качества, легальности электронной библиотеки, откуда взяты материалы, соблюдения библиографических ГОСТов в списке источников, актуальности, логичности, полноты изложения, то такое задание будет чрезвычайно полезно. Еще лучше, если студент представит свою работу в виде доклада с компьютерной презентацией. Только в этом случае обязательно и жестко нужно запретить «чтение по бумажке, не приходя в сознание». Большинство студентов не умеют рассказывать, косноязычны, зажаты, а ведь специалист должен уметь общаться с коллегами, руководством, клиентами, если он хочет быть успешным.

Подводя итог вышесказанному, следует сказать, что современные информационные технологии предоставляют нам мощный и полезный инструмент для эффективного решения гигантского круга проблем и задач. Нужно учиться владеть этим инструментарием

и учить этому окружающих, и тогда мы забудем про эпоху постправды и будем жить в эпоху истины.

Список литературы

1. *Левитин Д.* Путеводитель по лжи. Критическое мышление в эпоху постправды / пер. с англ. О. Терентьевой; науч. ред. Н. Шихова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
2. *Зубец В.В., Иванов В.П.* Использование вычислительной техники в учебном процессе с учетом ее реальных возможностей // Информатика и науковедение: тезисы докладов 1 Всесоюз. конф. Тамбов: ТГИК, 1988. С. 142.
3. *Зубец В.В., Иванов В.П.* Проблемы компьютерного обучения физико-математическим наукам // Актуальные проблемы преподавания физико-математических наук: тезисы докладов науч. конф. Тамбов: ТГПИ, 1992. С. 10.
4. *Зубец В.В.* Новые информационные технологии в образовании // Кредо. Тамбов, 1992. № 7-8. С. 18-23; № 9-10. С. 29-32, 74-75.
5. *Зубец В.В.* Компьютерная грамотность и школьная программа // Державинские чтения. Математика. Физика. Информатика: материалы науч. конф. преподавателей и аспирантов. Тамбов, 1996. С. 52-53.
6. *Зубец В.В.* Офисные компьютерные технологии и учебная литература // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы 1 Тамбов. город. науч. конф. Тамбов, 1997. С. 4-5.
7. *Зубец В.В.* О компьютерной подготовке студентов гуманитарных специальностей // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы 2 Тамбов. межвуз. науч. конф. Тамбов, 1998. С. 16-17.
8. *Зубец В.В.* О преодолении технократического взгляда на применение компьютерных технологий в образовании // Державинские чтения. Математика, физика, информатика, информационные системы: материалы науч. конф. преподавателей и аспирантов. Тамбов, 1998. С. 54-55.
9. *Зубец В.В.* Об отношении студентов-филологов к новым информационным технологиям // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы Рос. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. С. 41-44.
10. *Зубец В.В.* Образовательные ресурсы в рунете, сильные и слабые стороны // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. 8 Державинские чтения: материалы науч. конф. Тамбов, 2003. Т. 8. Вып. 1. С. 202-203.

11. *Зубец В.В.* Особенности информационной культуры студентов // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы Рос. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2003. С. 56-57.
 12. *Зубец В.В., Ильин А.А.* Мифы информатизации. К постановке проблемы // Психолого-педагогический журнал Гаудамус. 2003. № 2 (4). С. 181-187.
 13. *Зубец В.В., Ильин А.А.* О коэффициенте полноты информационного поиска // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. 9 Державинские чтения: материалы науч. конф. Тамбов, 2004. Т. 9. Вып. 1. С. 165-166.
 14. *Зубец В.В.* Информационное моделирование области знания // Информационные системы и процессы: сб. науч. тр. / под ред. В.М. Тютюника. Тамбов; Москва; Санкт-Петербург; Вена: Изд-во «Нобелистика», 2004. Вып. 2. С. 7-16.
 15. *Зубец В.В.* Техника и технологии поиска достоверной информации. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. 47 с.
 16. *Зубец В.В.* Прогнозирование эффективности документа // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий: материалы Междунар. конф. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. С. 163-165.
 17. *Зубец В.В.* Анализ популярности образовательных сайтов в рунете // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2009. Т. 14. Вып. 1. С. 249-250.
 18. *Зубец В.В.* От тематического поиска к информационному моделированию // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2009. Т. 14. Вып. 5. Ч. 2. С. 1047-1050.
 19. *Зубец В.В., Ильина И.В.* О статусе научных изданий // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2010. Т. 15. Вып. 1. С. 316-320.
 20. Государственные стандарты РФ в информационной сфере / авт.-сост. В.В. Зубец. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. 33 с.
 21. *Зубец В.В., Ильина И.В.* Оценка достоверности сетевой информации // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2011. Т. 16. Вып. 1. С. 209-212.
 22. *Зубец В.В., Ильина И.В.* Об индексах цитирования // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2012. Т. 17. Вып. 1. С. 165-168.
 23. *Зубец В.В., Ильина И.В.* О качестве сетевой информации // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 168-172. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-168-172.
 24. *Зубец В.В.* Поиск качественных образовательных ресурсов в Сети // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 5. С. 1196-1199. DOI: 10.20310/1810-0198-2017-22-5-1196-1199
 25. *Зубец В.В.* Поиск качественной информации. Тамбов: ООО «Центр-пресс», 2017.
 26. *Громов Ю.Ю., Тютюник В.М.* Материалы к разработке теории информации. I. Меры количества и качества информации // Фундаментальные исследования. 2011. № 8-2. С. 347-355.
- Поступила в редакцию 26.01.2018 г.
Отрецензирована 20.02.2018 г.
Принята в печать 02.04.2018 г.

Информация об авторе

Зубец Виктор Васильевич, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zubets07@rambler.ru

Для цитирования

Зубец В.В. Дорога к истине лучше, чем «путеводитель по лжи» // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 102-110. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-102-110.

THE ROAD TO THE TRUTH IS BETTER THAN “A FIELD GUIDE TO LIES”

Viktor Vasilevich ZUBETS

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: zubets07@rambler.ru

Abstract. Recently the issue of quality information search has become especially relevant due to the communication media development and the advent of “post-truth” epoch. Nevertheless, this theme has not been developed sufficiently in the scientific papers, especially in the context of higher education content. We consider the reasons of the fake news advent, formulate the notion of quality of information, suggest the strategy of quality information active search in the scientific and educational Internet resources. We give the examples for the main statements of the article. The carried out research has shown that despite the huge information noise the Internet has scientific and educational resources with quality information. We suggest to use the results of the research in the educational sphere, for teaching students the methods of quality information search.

Keywords: quality of information; authenticity; information search

References

1. Levitin D. *Putevoditel' po lzhi. Kriticheskoe myshlenie v epokhu postpravdy* [A Field Guide to Lies. Critical Thinking in the Information Age]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2018, 272 p. (In Russian).
2. Zubets V.V., Ivanov V.P. Ispolzovanie vychislitel'noy tekhniki v uchebnom protsesse s uchetom ee real'nykh vozmozhnostey [The use of computing tools in educational process concerning its actual possibilities]. *Tezisy dokladov 1 Vsesoyuznoy konferentsii: «Informatika i naukovedenie»* [Abstracts of Papers of 1 All-Union Conference: “Informatics and Science Studies”]. Tambov, Tambov State Institute of Culture, 1988, p. 142. (In Russian).
3. Zubets V.V., Ivanov V.P. Problemy komp'yuternogo obucheniya fiziko-matematicheskimi naukam [Issues of computer teaching of physics and mathematics]. *Tezisy dokladov nauchnoy konferentsii: «Aktual'nye problemy prepodavaniya fiziko-matematicheskikh nauk»* [Abstracts of Papers of Scientific Conference: “Current Issues of Teaching Physics and Mathematics”]. Tambov, Tambov State Pedagogical Institute Publ., 1992, p. 10. (In Russian).
4. Zubets V.V. Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii [New information technologies in education]. *Kredo* [Creed]. Tambov, 1992, no. 7-8, pp. 18-23, no. 9-10, pp. 29-32, 74-75. (In Russian).
5. Zubets V.V. Komp'yuternaya gramotnost' i shkol'naya programma [Computer correctness and school program]. *Materialy nauchnoy konferentsii prepodavateley i aspirantov «Derzhavinskie chteniya. Matematika, fizika, informatika, informatsionnye sistemy»* [Proceedings of Scientific Conference of Lecturers and Post-Graduate Students “Derzhavin Readings. Mathematics, Physics, Informatics, Information Systems”]. Tambov, 1996, pp. 52-53. (In Russian).
6. Zubets V.V. Ofisnye komp'yuternye tekhnologii i uchebnaya literatura [Office computer technologies and educational literature]. *Materialy 1 Tambovskoy gorodskoy nauchnoy konferentsii: «Aktual'nye problemy informatiki i informatsionnykh tekhnologiy»* [Proceedings of 1 Tambov City Scientific Conference: “Current Issues of Informatics and Information Technologies”]. Tambov, 1997, pp. 4-5. (In Russian).
7. Zubets V.V. O komp'yuternoy podgotovke studentov gumanitarnykh spetsial'nostey [On computer training of students of humanitarian specialties]. *Materialy 2 Tambovskoy mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii: «Aktual'nye problemy informatiki i informatsionnykh tekhnologiy»* [Proceedings of 2 Tambov Interuniversity Scientific Conference: “Current Issues of Informatics and Information Technologies”]. Tambov, 1998, pp. 16-17. (In Russian).
8. Zubets V.V. O preodolenii tekhnokraticheskogo vzglyada na primenenie komp'yuternykh tekhnologiy v obrazovanii [On overcoming technocratic views on computer technologies implementation in education]. *Materialy nauchnoy konferentsii prepodavateley i aspirantov «Derzhavinskie chteniya. Matematika, fizika, informatika, informatsionnye sistemy»* [Proceedings of Scientific Conference of Lecturers and Post-Graduate Students “Derzhavin Readings. Mathematics, Physics, Informatics, Information Systems”]. Tambov, 1998, pp. 54-55. (In Russian).
9. Zubets V.V. Ob otnoshenii studentov-filologov k novym informatsionnym tekhnologiyam [On the attitude of philology students to the new information technologies]. *Materialy rossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: «Aktual'nye problemy informatiki i informatsionnykh tekhnologiy»* [Proceedings of Russian Scientific and Practical Conference: “Current Issues of Informatics and Information Technologies”]. Tambov, Tambov State University Publ., 2002, pp. 41-44. (In Russian).
10. Zubets V.V. Obrazovatel'nye resursy v runete, sil'nye i slabye storony [Educational resources in RuNet, strong and weak sides]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki. Materialy nauchnoy konferentsii «9 Derzhavinskie chteniya» – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences. Proceedings of Scientific Conference “9 Derzhavin Readings”*, 2003, vol. 8, no. 1, pp. 202-203. (In Russian).
11. Zubets V.V. Osobennosti informatsionnoy kul'tury studentov [Peculiarities of information culture of students]. *Materialy rossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: «Aktual'nye problemy informatiki i informatsionnykh tekhnologiy»*

- [Proceedings of Russian Scientific and Practical Conference: "Current Issues of Informatics and Information Technologies"]. Tambov, Tambov State University Publ., 2003, pp. 56-57. (In Russian).
12. Zubets V.V., Ilyin A.A. Mify informatizatsii. K postanovke problemy [Informatization myths. To the statement of the problem]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2003, no. 2 (4), pp. 181-187. (In Russian).
 13. Zubets V.V., Ilyin A.A. O koeffitsiente polnoty informatsionnogo poiska [On the coefficient of information search completeness]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki. Materialy nauchnoy konferentsii «9 Derzhavinskie chteniya» – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences. Proceedings of Scientific Conference "9 Derzhavin Readings"*, 2004, vol. 9, no. 1, pp. 165-166. (In Russian).
 14. Zubets V.V. Informatsionnoe modelirovanie oblasti znaniya [Information modeling of knowledge]. *Sbornik nauchnykh trydov: «Informatsionnye sistemy i protsessy» [Digest of Scientific Works "Information Systems and Processes"]*. Tambov, Moscow, St. Petersburg, Wien, "Nobelistika" Publ., 2004, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
 15. Zubets V.V. *Tekhnika i tekhnologii poiska dostovernoy informatsii* [Technique and Technologies of Authentic Information Search]. Tambov, Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2004, 47 p. (In Russian).
 16. Zubets V.V. Prognozirovaniye effektivnosti dokumenta [A document efficiency forecasting]. *Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii: «Aktual'nye problemy informatiki i informatsionnykh tekhnologiy» [Proceedings of International Conference: "Current Issues of Informatics and Information Technologies"]*. Tambov, Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 2005, pp. 163-165. (In Russian).
 17. Zubets V.V. Analiz populyarnosti obrazovatel'nykh saytov v runete [Analysis of popularity of educational sites on Ru-Net]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2009, vol. 14, no. 1, pp. 249-250. (In Russian).
 18. Zubets V.V. Ot tematicheskogo poiska k informatsionnomu modelirovaniyu [From thematic search towards information modeling]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2009, vol. 14, no. 5, part 2, pp. 1047-1050. (In Russian).
 19. Zubets V.V., Ilyina I.V. O statuse nauchnykh izdaniy [On the status of scientific editions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2010, vol. 15, no. 1, pp. 316-320. (In Russian).
 20. Zubets V.V. (author and compiler). *Gosudarstvennye standarty RF v informatsionnoy sfere* [State Standards of the Russian Federation in the Information Sphere]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2011, 33 p. (In Russian).
 21. Zubets V.V., Ilyina I.V. Otsenka dostovernosti setevoy informatsii [Estimation of authenticity of network information]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2011, vol. 16, no. 1, pp. 209-212. (In Russian).
 22. Zubets V.V., Ilyina I.V. Ob indeksakh tsitirovaniya [On citation index]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2012, vol. 17, no. 1, pp. 165-168. (In Russian).
 23. Zubets V.V., Ilyina I.V. O kachestve setevoy informatsii [On the quality of Internet information]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164), pp. 168-172. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-168-172. (In Russian).
 24. Zubets V.V. Poisk kachestvennykh obrazovatel'nykh resursov v Seti [The search of qualitative learning resources on-line]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 1196-1199. DOI: 10.20310/1810-0198-2017-22-5-1196-1199. (In Russian).
 25. Zubets V.V. *Poisk kachestvennoy informatsii* [The Quality Information Search]. Tambov, LLC "Tsentr-press", 2017. (In Russian).
 26. Gromov Y.Y., Tyutyunnik V.M. Materialy k razrabotke teorii informatsii. I. Mery kolichestva i kachestva informatsii [Materials on information theory development. 1. Measures of quantity and quality of information]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*, 2011, no. 8-2, pp. 347-355. (In Russian).

Received 26 January 2018

Reviewed 20 February 2018

Accepted for press 2 April 2018

Information about the author

Zubets Viktor Vasilevich, Candidate of Technics, Associate Professor, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technologies Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: zubets07@rambler.ru

For citation

Zubets V.V. Doroga k istine luchshe, chem «putevoditel' po lzhi» [The road to the truth is better than "a field guide to lies"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 102-110. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-102-110. (In Russian, Abstr. in Engl.).

УДК 378.1

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-111-120

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Мария Сергеевна АНУРЬЕВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: ccs.tmb@ya.ru

Аннотация. Проведен анализ современной системы образования в области информационной безопасности в Российской Федерации, основывающийся на рассмотрении образовательных и профессиональных стандартов. Показано, что подготовка специалистов по защите информации включает в себя среднее профессиональное, высшее и дополнительное образование, реализуемое высшими учебными заведениями, профессиональными образовательными организациями, учебными центрами. Сделан вывод о том, что система образования в области информационной безопасности коррелирует с системой профессиональной деятельности по защите информации. Так, требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников средних и высших учебных заведений в области информационной безопасности в большей части совпадают с аналогичными требованиями к знаниям, умениям и навыкам сотрудников, чья профессиональная деятельность относится к группе занятий «Специалисты в области информационной безопасности». Обусловлены различия в знаниях, умениях навыках (трудовых действиях) выпускников и сотрудников на основе анализа стандартов. Проанализированы количественные показатели образовательных программ отечественных вузов. Обоснована востребованность моноуровневой системы в области информационной безопасности в связи со сложностью и многогранностью видов деятельности выпускников – будущих специалистов по защите информации. Детально рассмотрена содержательная компонента подготовки специалистов, сделаны выводы, что все направления подготовки ориентированы на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных решать задачи обеспечения информационной безопасности с естественнонаучной, технической и правовой стороны гуманитарной составляющей.

Ключевые слова: информационная безопасность; защита информации; система образования; специалист; бакалавр; магистр

В России на сегодняшний день проводится большая работа по формированию правовых и научно-методических основ реформирования высшего образования, в том числе в области информационной безопасности (далее – ИБ). В 2016 г. был принят ряд образовательных и профессиональных стандартов по защите информации, ставших основой для разработки и реализации основных образовательных программ по ИБ. Существует необходимость глубокого анализа интеграционных процессов в различных направлениях подготовки по информационной безопасности в связи с развитием ИТ-отрасли и ее проникновением как в ключевые компоненты профессиональной деятельности, так и в компоненты образовательной среды самого вуза [1]. Ранее в работах ученых Е.Б. Белова, А.П. Коваленко, В.П. Шерстюка, А.А. Кравцова и других достаточно глубоко были проанализированы образовательные программы и государственные образовательные стандарты в сфере защиты информации [2–9]. В то

же время представляется актуальным анализ современной системы образования в области информационной безопасности в РФ, основывающийся на работах отечественных ученых и рассмотрении новых образовательных и профессиональных стандартов.

Отечественная система подготовки специалистов в области ИБ начала складываться в 1990-х гг. как следствие распространения информационно-коммуникационных технологий и потребностей общества. Однако отдельные ее элементы зародились гораздо раньше и в основном базировались на учебных курсах по криптографии, проводимых спецслужбами в рамках подготовки кадров для разведывательной и контрразведывательной деятельности. Естественно, что такие кадры обучались исключительно для целей государственной политики. В конце XX века с повсеместной информатизацией вопросы защиты информации стали актуальными и для общества (в бизнес-структурах, в интересах граждан и т. п.). Именно в этот

период в России начинает формироваться система подготовки специалистов в области информационной безопасности.

На современном этапе система подготовки специалистов по защите информации в РФ формируется и регламентируется нормативно-правовой документацией в сфере образования, в том числе путем разработки, обсуждения и принятия Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) в области ИБ следующими государственными и общественными структурами:

- Министерством образования и науки Российской Федерации;

- Федеральным учебно-методическим объединением (ФУМО) высших учебных заведений России по образованию в области ИБ (основными задачами являются «разработка проектов стандартов и примерных учебных планов, координация действий научно-педагогической общественности вузов, представителей ведомств, предприятий, учреждений и организаций по обеспечению качества и развития содержания высшего и послевузовского профессионального образования, разработка предложений по структуре, отнесенной к его компетенции области высшего и послевузовского профессионального образования и содержанию основных образовательных программ»¹);

- органами Федеральной службы безопасности РФ (ФСБ РФ) и Федеральной службы технического и экспортного контроля РФ (ФСТЭК РФ) (совместная работа с Министерством образования и науки РФ и УМО по ИБ по разработке проектов стандартов и примерных учебных планов, примерных основных образовательных программ по ИБ).

Система подготовки в области ИБ (рис. 1) включает в себя высшее (ВО) и среднее профессиональное образование (СПО), реализуемое высшими учебными заведениями и профессиональными образовательными организациями. Как сказано выше, образовательные программы по ИБ ВО и СПО формируются под влиянием ФГОС ВО и СПО,

¹ Положение об учебно-методическом объединении высших учебных заведений Российской Федерации по образованию в области информационной безопасности: принято на заседании Совета УМО, протокол № 1. М., 2001. URL: http://www.isedu.ru/documents.umoib.norma/polojenie_UMO.html (дата обращения: 13.06.2017).

разрабатываемых Министерством образования и науки РФ совместно с УМО по ИБ, а также с органами ФСБ РФ и ФСТЭК РФ.

Наряду со средним и высшим образованием существует дополнительное профессиональное образование, образуемое многочисленными курсами повышения квалификации, в том числе с последующей сертификацией. Деятельность по дополнительному профессиональному образованию осуществляют, помимо образовательных организаций высшего и среднего образования, учебные центры различной ведомственной принадлежности. Тематику обучения на курсах образуют как вендорские и вендеронезависимые зарубежные курсы международных и отечественных центров обучения в области ИБ, так и отечественные авторские курсы учебных центров, разработанные с учетом специфики российского рынка. Следует отметить, что в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 декабря 2013 г. № 1310 «Об утверждении порядка разработки дополнительных профессиональных программ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну, и дополнительных профессиональных программ в области информационной безопасности»² программы профессиональной переподготовки в области ИБ в обязательном порядке (аналогично программам ВО и СПО) должны быть согласованы с органами ФСБ РФ и ФСТЭК РФ.

Система образования в области ИБ коррелирует с системой профессиональной деятельности по защите информации. Описание квалификационных требований специалистов в области ИБ с различной спецификой деятельности представлено в профессиональных стандартах (ПС) по группе занятий (профессий) «Специалисты в области ИБ». В 2016 г. было принято восемь таких ПС. Однако три из них имеют гриф секретности и закрыты для общего пользования. Оставшиеся пять ПС не носят конфиденциального характера и могут быть использованы в про-

² Порядок разработки дополнительных профессиональных программ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну, и дополнительных профессиональных программ в области информационной безопасности: утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.12.2013 № 1310. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4842> (дата обращения 13.06.2017).

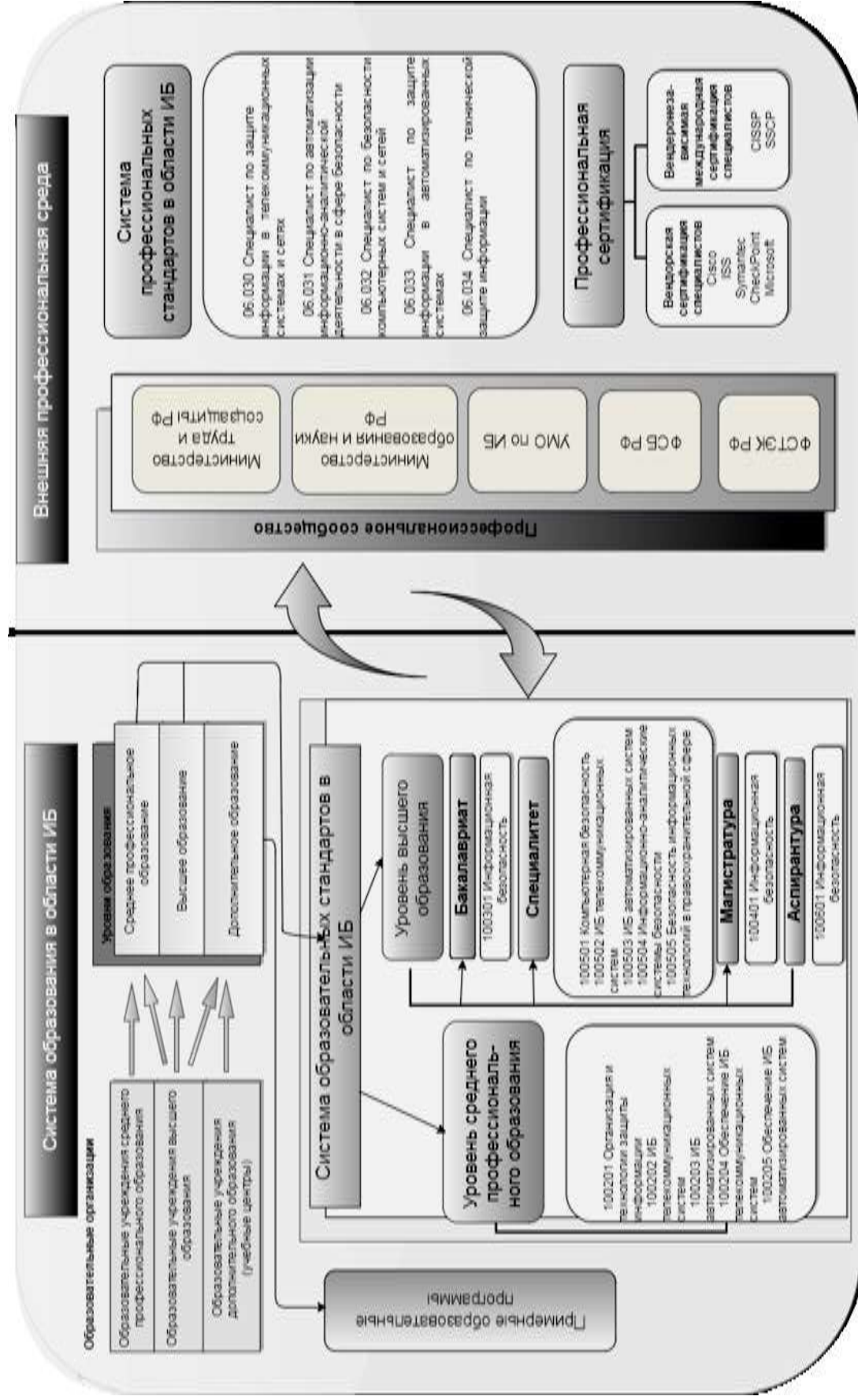


Рис. 1. Взаимосвязь системы образования и сферы профессиональной деятельности в области ИБ в РФ

фессиональной сфере всеми желающими. К ним относятся:

- «Специалист по автоматизации информационно-аналитической деятельности в сфере безопасности»³;
- «Специалист по безопасности компьютерных систем и сетей»⁴;
- «Специалист по защите информации в автоматизированных системах»⁵;
- «Специалист по защите информации в телекоммуникационных системах и сетях»⁶;
- «Специалист по технической защите информации»⁷.

Разработка и утверждение профессиональных стандартов входит в состав задач Министерства труда и социальной защиты РФ, в то же время специфика области ИБ диктует необходимость согласования данных документов с органами ФСБ РФ и ФСТЭК РФ.

Профессиональные стандарты по группе занятий (профессий) «Специалисты в области ИБ» регламентируют основную цель вида

профессиональной деятельности и квалификационные требования к специалистам в области ИБ через обобщенные трудовые функции (ОТФ). Каждая обобщенная трудовая функция подразделяется на несколько трудовых функций. В свою очередь, каждая трудовая функция уточняется трудовыми действиями сотрудника, а также необходимыми знаниями и умениями.

ФГОСы СПО и ВО по ИБ также определяют область и виды профессиональной деятельности выпускников. Помимо этого, согласно образовательным стандартам ВО, в результате освоения образовательных программ у выпускников должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и соответствующие направленности (профилю) программ профессионально-специализированные компетенции. Образовательная организация при реализации ООП в области ИБ разрабатывает совокупность требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения программы (так называемый паспорт компетенций). Чаще всего выделяют два основных уровня: пороговый и повышенный (иногда вуз определяет три уровня, например, пороговый, продвинутый и превосходный). Основными признаками сформированности того или иного уровня являются необходимые знания, умения и навыки студентов (рис. 2).

Очевидно, что требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников средних и высших учебных заведений в области ИБ должны в большей части совпадать с аналогичными требованиями к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН) сотрудников, чья профессиональная деятельность относится к группе занятий (профессий) «Специалисты в области ИБ». Различия в знаниях, умениях, навыках (трудовых действиях) выпускников и сотрудников обуславливаются, во-первых, обязательным формированием общекультурных и общепрофессиональных (или универсальных – для кадров высшей квалификации) компетенций, которые чаще всего не соответствуют каким-либо трудовым компетенциям (ТК); во-вторых, тем, что образовательная программа не обязательно охватывает все трудовые функции ПС.

³ Профессиональный стандарт «Специалист по автоматизации информационно-аналитической деятельности в сфере безопасности»: утвержден приказом Минтруда России от 09.11.2016 № 611н. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=62851 (дата обращения: 13.06.2017).

⁴ Профессиональный стандарт «Специалист по безопасности компьютерных систем и сетей»: утвержден приказом Минтруда России от 01.11.2016 № 598н. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=62852 (дата обращения: 13.06.2017).

⁵ Профессиональный стандарт «Специалист по защите информации в автоматизированных системах»: утвержден приказом Минтруда России от 15.09.2016 № 522н. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=60419 (дата обращения: 13.06.2017).

⁶ Профессиональный стандарт «Специалист по защите информации в телекоммуникационных системах и сетях»: утвержден приказом Минтруда России от 03.11.2016 № 608н. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=62853 (дата обращения: 13.06.2017).

⁷ Профессиональный стандарт «Специалист по технической защите информации»: утвержден приказом Минтруда России от 01.11.2016 № 599н. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=64117 (дата обращения: 13.06.2017).

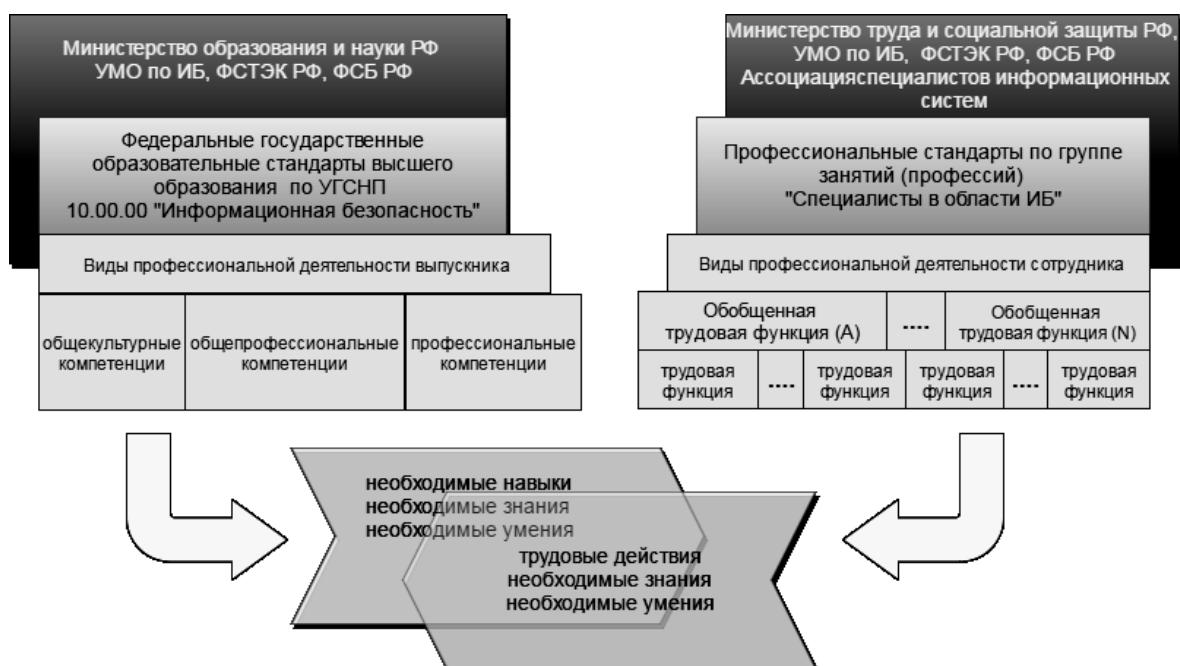


Рис. 2. Гармонизация образовательных и профессиональных стандартов по информационной безопасности

Перейдем к анализу ФГОС СПО и ВО в области ИБ. В настоящее время Министерством образования и науки РФ утверждена система ФГОС в соответствии с требованиями Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (УГСНП) 10.00.00 «Информационная безопасность»⁸

⁸ Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.03.01 «Информационная безопасность»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 01.12.2016 № 1515. URL: <http://fgosvo.ru/news/6/2125> (дата обращения: 13.06.2017).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.05.01 «Компьютерная безопасность»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 01.12.2016 № 1512. URL: <http://fgosvo.ru/news/7/2128> (дата обращения: 13.06.2017).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.05.02 «Информационная безопасность телекоммуникационных систем»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 16.11.2016 № 1426. URL: <http://fgosvo.ru/news/5/2116> (дата обращения: 13.06.2017).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 01.12.2016 № 1509. URL: <http://fgosvo.ru/news/5/2131> (дата обращения: 13.06.2017).

(рис. 1). УГСНП включает в себя образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования, которые представляют собой совокупность требований, обязательных для выполнения при реализации образовательных программ в средних и высших учебных заведениях.

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.05.04 «Информационно-аналитические системы безопасности»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 01.12.2016 № 1514. URL: <http://fgosvo.ru/news/1/2129> (дата обращения: 13.06.2017).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.05.05 «Безопасность информационных технологий в правоохранительной сфере»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2016 № 1612. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/2162> (дата обращения: 13.06.2017).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.04.01 «Информационная безопасность»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 01.12.2016 № 1513. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/2127> (дата обращения: 13.06.2017).

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 10.06.01 «Информационная безопасность»: утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 30.07.2014 № 874. URL: <http://fgosvo.ru/news/7/414> (дата обращения: 13.06.2017).

В соответствии с приведенными выше стандартами отечественная система подготовки в области ИБ охватывает все характерные для России ступени образования:

- уровень среднего профессионального образования (с присвоением квалификации техника или старшего техника по защите информации);
- уровень бакалавриата (с присвоением квалификации бакалавра);
- уровень специалитета (с присвоением квалификации специалиста);
- уровень магистратуры (с присвоением квалификации магистра);
- уровень подготовки кадров высшей квалификации (с присвоением квалификации исследователя, преподавателя-исследователя).

Следует отметить, что при переходе отечественной системы образования на двухуровневую модель (бакалавриат–магистратура) направления подготовки по ИБ сохранили в том числе и моноуровневую модель (специалитет). Е.Б. Белов в работе «Траектории образования в области информационной безопасности» [10] выделяет следующие факторы, «служащие основанием для сохранения моноуровневой подготовки:

- направленность специальностей на обеспечение безопасности личности, общества, государства;
- опыт реализации специальностей с 1996 г. по непрерывной траектории, отсутствие двухуровневой подготовки;
- требования основных потребителей (заказчиков) к квалификации выпускника;
- требования уполномоченных федеральных органов исполнительной власти, ответственных за обеспечение ИБ, к уровню подготовки специалистов;
- особенности, связанные с условиями реализации образовательного процесса (наличие закрытых образовательных компонентов, необходимость значительной фундаментальной естественнонаучной подготовки – как общей, так и специальных разделов математики, – особенности практической подготовки, невозможность реализации специальностей по заочной форме обучения);
- особенности, связанные с междисциплинарным характером профессиональной области данной группы специальностей и каждой специальности в отдельности».

Проанализируем особенности системы обучения в области ИБ в период перехода на двухуровневую систему бакалавриат-магистратура в России, соответствующую Болонской системе высшего образования. В соответствии с Федеральным законом от 22 августа 1996 г. № 125 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в России началась подготовка бакалавров и магистров, однако, такие степени своим выпускникам присуждало весьма ограниченное количество вузов, причем в сфере информационной безопасности двухуровневая система практически не существовала. После 31 декабря 2010 г. квалификации (степени) бакалавра и магистра стали преимущественными перед квалификацией специалиста по всем направлениям подготовки и специальностям. Так, приемная кампания отечественных вузов в 2011 г. впервые повсеместно объявила о наборе по двухуровневой системе.

На рис. 3 представлено процентное распределение образовательных программ в области ИБ по уровням специалитета, бакалавриата и магистратуры в последний год обучения по моноуровневой системе (2010 г.) и в год массового перехода на двухуровневую систему (2011 г.) в России. На рис. 4 показано аналогичное распределение спустя 5 лет после повсеместного перехода на Болонскую систему в 2016 г. Распределение нами было составлено на основе анализа приемной кампании отечественных вузов соответствующих лет: 2010, 2011, 2016 гг.

Из рис. 3 видно, что в 2011 г. только половина вузов стала готовить бакалавров и магистров по защите информации, а другая половина предпочла продолжать готовить студентов по программам специалитета. Из рис. 4 следует, что количество специалитетов со временем увеличилось с 49 до 63 %, что говорит о востребованности моноуровневой системы в области ИБ в связи со сложностью и многогранностью видов деятельности выпускников – будущих специалистов по защите информации.

Перейдем к содержательному анализу современных ФГОС ВО по ИБ. Следует отметить, что современные ФГОС ВО для направлений подготовки и специальностей УГСН 10.00.00 «Информационная безопасность» регламентируют более широкий список обязательных дисциплин, входящих в

основу обеспечения информационной безопасности объектов, в отличие от большинства остальных направлений подготовки (где

обязательными являются только дисциплины по философии, истории, иностранному языку и безопасности жизнедеятельности).

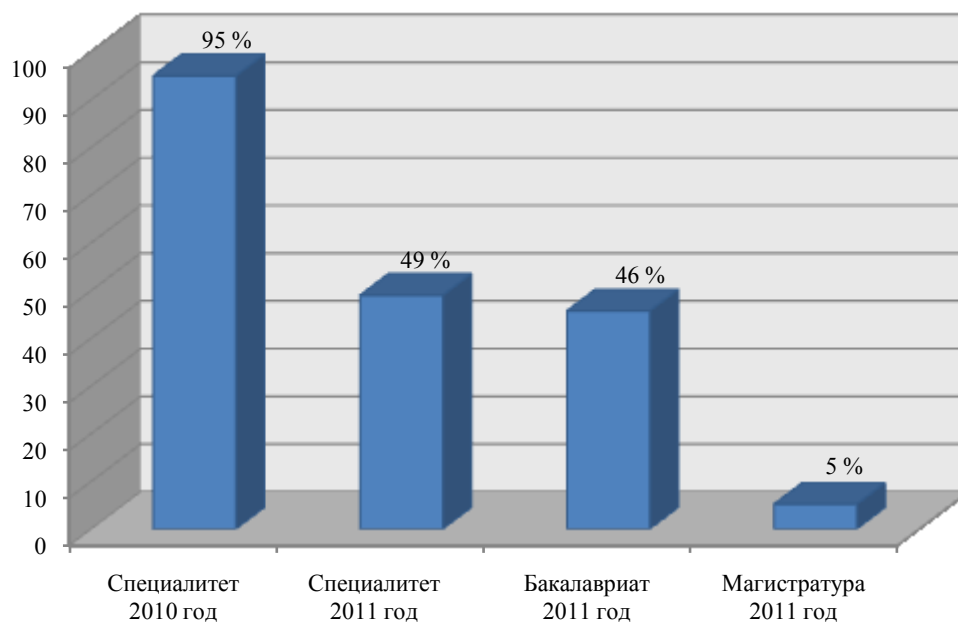


Рис. 3. Процентное соотношение образовательных программ по уровням специалитета, бакалавриата и магистратуры в области ИБ в 2010 и 2011 гг.

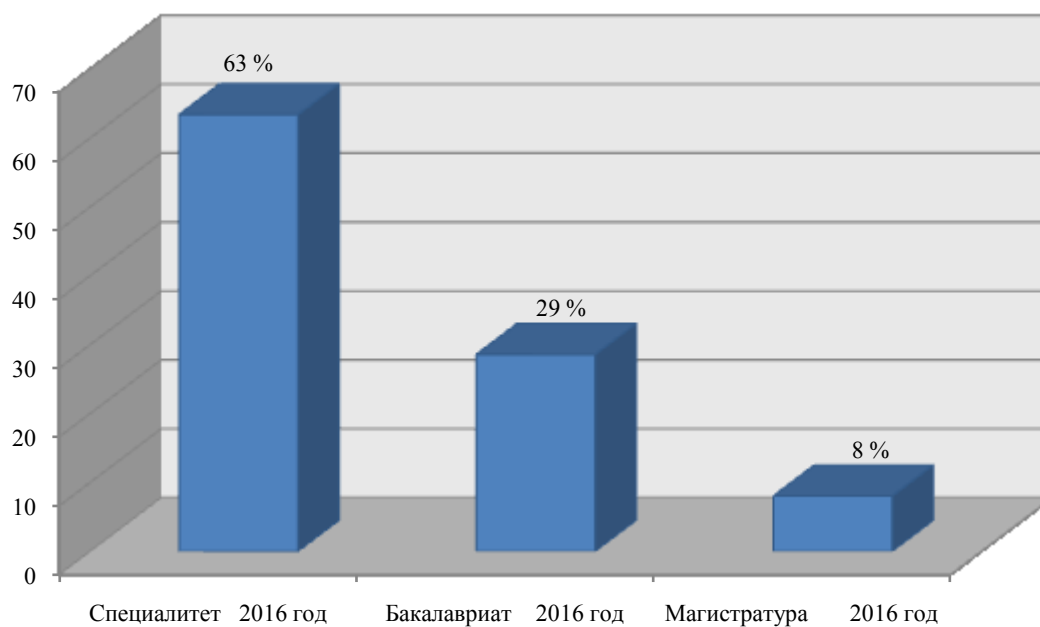


Рис. 4. Процентное соотношение образовательных программ по уровням специалитета, бакалавриата и магистратуры в 2016 г.

Анализ обязательных дисциплин показывает, что все образовательные программы учитывают комплексный подход в обеспечении информационной безопасности при подготовке специалистов по защите информации. Так, студенты большинства программ должны изучать дисциплины, связанные с организационными, правовыми, техническими, программно-аппаратными, а также криптографическими методами защиты информации, что обуславливает обеспечение комплексной информационной безопасности конкретных объектов.

Детальное рассмотрение дисциплин конкретных образовательных программ, которые предлагают отечественные вузы, позволяет сделать выводы о том, что:

- во-первых, все программы содержат ряд обязательных дисциплин, обозначенных во ФГОС ВО (стандартах поколения 3+);
- во-вторых, большинство образовательных организаций сохранили перечень дисциплин, обязательных для изучения в соответствии с ранее действующими стандартами ФГОС ВПО (стандарты третьего поколения), тем самым обеспечив естественную базу организации информационной безопасности (все рассмотренные образовательные программы включают дисциплины по алгоритмизации и программированию, а также большинству программ характерны дисциплины математического блока, например: «Математика», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Математическая логика и теория алгоритмов», «Языки программирования» и др.);
- в-третьих, ряд вузов включает в учебные планы своих образовательных программ дисциплины, не направленные на специфику деятельности специалиста по защите информации и напрямую не обеспечивающие формирование заявленных в стандартах компетенций, в том числе общекультурных и общепрофессиональных. Так, встречаются дисциплины: «Культурология», «Диагностика и коррекция детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья», «Права семьи инвалида по слуху, зрению, с нарушением опорно-двигательного аппарата (и другие нозологии)», «Финансы, денежное обращение и кредит», «Этнология юга России».

Таким образом, проанализировав отечественные направления подготовки (специальности) по ИБ, дисциплины, которые включают в себя эти направления, а также объекты и виды профессиональной деятельности, можно сделать следующие выводы:

- все направления подготовки (специальности) ориентированы на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных решать задачи обеспечения ИБ с естественнонаучной, технической и правовой стороны гуманитарной составляющей. В то же время мало внимания уделяется другим аспектам гуманитарной составляющей: расследованию компьютерных преступлений, проведению компьютерной экспертизы, защите общества и личности от информационно-психологического воздействия, вопросам страховой защиты информации. Одновременно с этим вузы включают в учебные планы программ по защите информации случайные курсы, исходя из необъяснимых соображений;
- подготовка специалистов по защите информации ориентирована на обеспечение ИБ в государственных и частных структурах. При этом большее внимание уделяется вопросам защиты информации в государственном секторе;
- положительной стороной подготовки специалистов по защите информации является то, что выпускник способен решать задачи обеспечения комплексной ИБ: во всех направлениях подготовки (специальностях) рассматриваются вопросы инженерно-технической, программно-аппаратной, криптографической и организационно-правовой защиты информации.

Список литературы

1. Чванова М.С., Анурьева М.С., Лыскова В.Ю., Котова Н.А., Молчанов А.А. Подготовка специалистов в области информационной безопасности: инновационный подход к формированию образовательной среды // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов, 2015. № 1 (25). С. 18-31.
2. Белов Е.Б. Современное состояние системы подготовки специалистов в области информационной безопасности // Инфо-форум 2015: материалы 17 Национального форума информационной безопасности. URL: <http://2015.infoforum.moscow/conference/> (дата обращения: 05.05.2017).

3. Белов Е.Б. Состояние, проблемы и развитие профессионального образования в области информационной безопасности // Безопасность информационных технологий. 2005. № 1. С. 6-13.
4. Коваленко А.П., Белов Е.Б. Концепция подготовки кадров в области обеспечения информационной безопасности (проблемы, анализ, подходы) // Научные и методологические проблемы информационной безопасности: сб. ст. М.: МЦНМО, 2004. С. 117-133.
5. Погорелов Б.А., Мацкевич И.В. О подготовке кадров в области информационной безопасности // Информационное общество. 1997. № 1. С. 17-22.
6. Шерстюк В.П. О развитии в МГУ научных исследований и учебного процесса в области ИБ // Научные и методологические проблемы информационной безопасности: сб. ст. М.: МЦНМО, 2004. С. 37-45.
7. Попова М.С. Обучение в области информационной безопасности в России. URL: http://www.cnews.ru/reviews/free/security/part3/rus_edu.shtml?print (дата обращения: 05.05.2017).
8. Кравцов А.А. Специфика профессиональной подготовки студентов по направлению «Информационная безопасность» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 16 (676). С. 137-149.
9. Бурькова Е.В. Профессиональная подготовка специалистов в области информационной безопасности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2 (190). С. 3-9.
10. Белов Е.Б. Траектории образования в области информационной безопасности // Информационная безопасность. 2007. № 6. С. 32-33.

Поступила в редакцию 26.06.2017 г.
Отрецензирована 23.07.2017 г.
Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Анурьева Мария Сергеевна, старший преподаватель кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
E-mail: ccs.tmb@ya.ru

Для цитирования

Анурьева М.С. Современная система образования в области информационной безопасности в Российской Федерации // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 111-120.
DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-111-120.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-111-120

MODERN SYSTEM OF EDUCATION IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY IN THE RUSSIAN FEDERATION

Mariya Sergeevna ANUREVA

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: ccs.tmb@ya.ru

Abstract. The modern education system in the field of information security in the Russian Federation, based on consideration of educational and professional standards is analyzed. It is shown that the training of specialists in the protection of information includes secondary vocational and higher education, implemented by higher educational institutions and professional educational organizations. The conclusion is made that the system of education in the field of information security correlates with the system of professional information protection activities. Thus, the requirements for the knowledge, skills, and abilities of graduates of secondary and higher education institutions in the field of information security largely coincide with similar requirements for knowledge, skills, and abilities of employees whose professional activity is related to the group of "Specialists of Information Security". Differences in knowledge, skills (working practices) of graduates and employees based on the analysis of standards are studied. The quantitative indicators of

educational programs of Russian universities are analyzed. The demand for a single-level system in the field of information security is grounded in connection with the complexity and multifaceted nature of the activities of graduates-future specialists in information protection. The substantive component of training specialists was considered in detail, conclusions were drawn that all areas of training are focused on the training of highly qualified specialists capable of solving problems of providing information security from the natural, technical and legal aspects of the humanitarian component.

Keywords: information security; information protection; education system; specialist; bachelor; master's degree student

References

1. Chvanova M.S., Anureva M.S., Lyskova V.Y., Kotova N.A., Molchanov A.A. Podgotovka spetsialistov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti: innovatsionnyy podkhod k formirovaniyu obrazovatel'noy sredy [Preparation of specialists in the sphere of information security: innovative approach to the formation of educational sphere]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2015, no. 1 (25), pp. 18-31. (In Russian).
2. Belov E.B. Sovremennoe sostoyanie sistemy podgotovki spetsialistov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti [Modern state of specialists training system in the field of information security]. *Materialy 17 Natsional'nogo foruma informatsionnoy bezopasnosti «Info-forum 2015»* [Proceedings of 17 National Forum of Information Security “Info-Forum 2015”]. (In Russian). Available at: <http://2015.infoforum.moscow/conference/> (accessed 05.05.2017).
3. Belov E.B. Sostoyanie, problemy i razvitie professional'nogo obrazovaniya v oblasti informatsionnoy bezopasnosti [State, problems, and development of professional education in the field of information security]. *Bezopasnost' informatsionnykh tekhnologiy – IT Security*, 2005, no. 1, pp. 6-13. (In Russian).
4. Kovalenko A.P., Belov E.B. Kontseptsiya podgotovki kadrov v oblasti obespecheniya informatsionnoy bezopasnosti (problemy, analiz, podkhody) [Concept of personnel training in the field of supporting information security (problems, analysis, approaches)]. *Nauchnye i metodologicheskie problemy informatsionnoy bezopasnosti* [Scientific and Methodological Problems of Information Security]. Moscow, Moscow Center for Continuous Mathematical Education Publ., 2004, pp. 117-133. (In Russian).
5. Pogorelov B.A., Matskevich I.V. O podgotovke kadrov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti [On personnel training in the field of information security]. *Informatsionnoe obshchestvo – Information Society*, 1997, no. 1, pp. 17-22. (In Russian).
6. Sherstyuk V.P. O razvitii v MGU nauchnykh issledovaniy i uchebnogo protsessa v oblasti IB [On development in Lomonosov Moscow State University of researches and educational process in the field of information security]. *Nauchnye i metodologicheskie problemy informatsionnoy bezopasnosti* [Scientific and Methodological Problems of Information Security]. Moscow, Moscow Center for Continuous Mathematical Education Publ., 2004, pp. 37-45. (In Russian).
7. Popova M.S. Obuchenie v oblasti informatsionnoy bezopasnosti v Rossii [Teaching in the field of information security in Russia]. (In Russian). Available at: http://www.cnews.ru/reviews/free/security/part3/rus_edu.shtml?print (accessed 05.05.2017).
8. Kravtsov A.A. Spetsifika professional'noy podgotovki studentov po napravleniyu «Informatsionnaya bezopasnost'» [Specifics of professional training for students on the direction “Information Security”]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 2013, no. 16 (676), pp. 137-149. (In Russian).
9. Burkova E.V. Professional'naya podgotovka spetsialistov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti [Professional training of specialists in the field of information security]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2016, no. 2 (190), pp. 3-9. (In Russian).
10. Belov E.B. Traektorii obrazovaniya v oblasti informatsionnoy bezopasnosti [Trajectories of education in information security sphere]. *Informatsionnaya bezopasnost' [Information Security]*, 2007, no. 6, pp. 32-33. (In Russian).

Received 26 June 2017

Reviewed 23 July 2017

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Anureva Mariya Sergeevna, Senior Lecturer of Mathematical Simulation and Information Technologies Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: ccs.tmb@ya.ru

For citation

Anureva M.S. Sovremennaya sistema obrazovaniya v oblasti informatsionnoy bezopasnosti v Rossiyskoy Federatsii [Modern system of education in the field of information security in the Russian Federation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 111-120. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-111-120. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ФУНКЦИИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ СОХРАНЕНИЮ И УКРЕПЛЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Дина Рафаиловна МЕРЗЛЯКОВА

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

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

E-mail: sagitova_77@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся. Проанализированы основные подходы к определению понятия психологического здоровья. В контексте нашего исследования мы придерживаемся определения И.В. Дубровиной, рассматривающей психологическое здоровье как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом, и возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности. Необходимость сохранения и укрепления здоровья также подтверждается федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Обобщены концепции психологического здоровья. Определено влияние методов педагогики на психологическое состояние обучающихся. Подчеркнуто, что от выбора методов обучения зависит психологическое состояние обучающегося и социальный климат класса. Проанализирована история создания тестов. Выделены основные типы тестов. Рассмотрены преимущества и недостатки использования тестов для контроля знаний обучающихся, их обучения и воспитания. Изучено влияние тестового контроля на психологическое состояние обучающихся и на формирование личностных качеств. Подробно раскрыты функции тестового контроля: дидактическая, воспитательная, диагностико-профилактическая и корректирующая. Предлагаются методы диагностики и коррекции, позволяющие минимизировать риски, связанные с некорректным использованием тестового контроля.

Ключевые слова: тестовый контроль; функции тестового контроля; психологическое здоровье; развитие познавательных процессов; система образования

Современное общество в настоящее время переживает экологический, политический и нравственный кризисы, причины которых связаны, прежде всего, с сознанием людей. Требуется переоценка смысла жизни и отношений между людьми. Возникает вопрос, как человеку в современных условиях сохранять психологический комфорт и активную жизненную позицию.

Последствия этих процессов затрагивают в том числе и здоровье детей и подростков. Статистические данные уровня здоровья обучающихся подтверждают их негативное влияние. Так, например, исследования, проведенные Психологическим институтом Российской академии образования, показали, что в школу приходят 20 % детей с различными нарушениями психического здоровья. К концу обучения в начальной школе их количество увеличивается до 60 %¹.

Причины данной негативной статистики связаны, прежде всего, с несоответствием требований образовательной организации к

физическим и умственным возможностям обучающихся и их реальными психофизиологическими возможностями. Вследствие хронических учебных перегрузок снижается учебная мотивация обучающихся, что приводит к хроническому стрессу [1].

В таких условиях особо актуальна проблема поиска ресурсов для преодоления стрессовых ситуаций, для повышения собственной эффективности. Бесспорно, что таким ресурсом является здоровье, в частности, психологическое здоровье человека (М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Г.В. Залевский, Н.В. Козлова, Л.С. Колмогорова, Л.М. Митина и др.).

Термин «психологическое здоровье» является относительно новым для психологической науки и характеризует всю личность в целом. Говоря об умственном, психическом, физическом развитии и здоровье, мы подчас забываем о духовном развитии человека, а «духовное – это то, что отличает человека, что присуще только ему и ему одному» [2, с. 124].

По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих:

¹ Психологический институт Российской академии образования. URL: <http://piga.ru> (дата обращения: 25.04.2016).

а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом;

б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [3, с. 16].

И.В. Дубровина с рядом других авторов (Л.С. Колмогорова, Л.М. Митина и др.) рассматривает понятие «психологическое здоровье» как цель и критерий успешности личностного развития человека [3, с. 48].

И.В. Дубровина подчеркивает, что психологическое здоровье зарождается и укрепляется, прежде всего, в недрах таких социальных институтов, как семья, детский сад, школа, вуз и пр., и является результатом обучения, развития и воспитания на каждом этапе онтогенеза [3].

Необходимость сохранения и укрепления здоровья обучающихся обозначена и в Законе «Об образовании в Российской Федерации». В ст. 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» указывается, что педагогические работники обязаны: «4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни...»². Так как одним из современных ориентиров образования является создание условий для полноценного развития участников образовательных отношений, соответственно, уровень психологического здоровья данных субъектов будет показателем эффективности системы образования.

Существует ряд концепций психологического здоровья. Рассмотрим их более подробно.

Психологическое здоровье как личностный феномен рассматривают такие авторы, как Н.А. Агаджанян, Л.А. Байкова, О.С. Васильева, В.Э. Пахальян, S.J. Bartlett и др.

Проблема здоровья как единства социального, психологического и биологического была предметом изучения Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, К.К. Платонова,

Л.Ф. Шеховцовой, M. Snooks, J. Uexkull, H. Weiner и др.

Средовой и культурно-исторический аспекты психологического здоровья изучались А.А. Богдановым, Л.С. Выготским, А.Ф. Лазурским, В.И. Пановым, В.В. Рубцовым, С.В. Сидорчиком, D. Freedheim, J. Schinka, L. Uba, W. Velicer, I. Weiner и др.

В акмеологическом аспекте проблема психологического здоровья личности исследовалась научной школой А.А. Деркача (О.И. Жданов, Ю.Н. Казаков, В.В. Черняева и др.), где этот личностный феномен изучался в контексте общей теории развития личности, ее отношений, взаимодействия с социумом, сохранения личностной индивидуальности и продуктивности деятельности (Т.Н. Горобец, О.В. Москаленко, М.Ф. Секач, Е.В. Селезнева и др.).

Значительное количество как отечественных, так и зарубежных исследований посвящено разработке концептуальных представлений о социальной психологии здоровья (И.Н. Гурвич, И.Б. Бовина, Л.А. Цветкова, J. Suis, K. Wallston и др.).

Психологическое здоровье личности исследовалось в аспекте развития межличностных отношений как источника, условия и причины личностного роста, включая процессы адаптации и дезадаптации в системе социальных связей индивида (Г.М. Андреева, В.П. Алексеев, Л.А. Байкова, Н.В. Казаринова, В.Н. Куницина, Н.Н. Обозов, В.М. Погольпа, Г.С. Никифоров и др.).

Еще одним направлением явилось исследование ценностной ориентации и морально-этической направленности личности как важной составляющей ее психологического здоровья (Н. Гартман, Л.А. Петровская, Л.М. Смирнов, Б.Г. Юдин и др.). В связи с данными исследованиями психологическое здоровье личности отождествлялось с ее нравственным здоровьем (Р. Ассаджиоли, М.И. Воловикова, А.И. Зеличенко, В.Н. Колесников, А.В. Юревич и др.).

Наиболее сложным является вопрос о способах формирования психологически здоровой личности. В отечественной педагогике и психологии внедрением теоретических знаний в педагогический процесс занимаются целый ряд ученых (И.В. Дубровина, В.В. Давыдов, О.В. Хухлаева, Г.С. Никифоров, Д.Б. Эльконин и др.). Зарубежные ис-

² Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016). Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».

следователи также разрабатывают программы сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся (Р. Хендрен, Р. Вайсен, Дж. Оли и др.) [4].

Рассмотрим, какими возможностями обладают методы педагогики в процессе сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся. Так как методы педагогики, помимо обучающего эффекта, оказывают влияние на психологическое состояние обучающегося, способствуют развитию личностных качеств обучающегося, то корректное и соответствующее возрастным и личностным особенностям использование тестового контроля будет формировать позитивную динамику психологического здоровья обучающихся [5].

История тестового контроля как метода педагогики довольно непродолжительная. Тестирование появилось в начале XX века и постепенно стало популярным во многих странах мира. В США данный метод стал использоваться для отбора в организации высшего образования, что обусловило его популярность. В России этот метод стал популярным сравнительно недавно в связи с введением эксперимента по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ), задания которого даны в тестовом виде.

Лица, получившие среднее образование и сдавшие единый государственный экзамен, могут поступить в любой вуз Российской Федерации, в котором результаты данного экзамена считаются действительными [6].

Тест состоит из набора стандартных заданий по учебному материалу, которые устанавливают степень усвоения его обучающимися.

Е.В. Шарохина, О.О. Петрова, О.В. Долганова классифицируют четыре типа тестов:

- 1) позволяющие проверить умения решать новые проблемы на основании изученного материала;
- 2) на выполнение мыслительных операций на основе полученных знаний;
- 3) на запоминание и воспроизведение учебного материала;
- 4) позволяющие давать критическую оценку изученного, что дает возможность определить уровень владения учащегося знаниями [7].

Преимуществом тестового контроля является то, что данный метод является более

качественным и объективным способом оценивания за счет стандартизированной системы проведения, проверки показателей качества заданий и тестов целиком. Тестовый контроль ставит всех обучающихся в равные условия как в процессе проведения, так и в процессе оценки, практически исключая субъективную оценку преподавателя. Тестовый контроль является более объемным методом, поэтому он позволяет выявить уровень знаний как по предмету в целом, так и по его разделам. Благодаря шкале оценивания тест может более точно определить уровень знаний обучающегося. Экономическая эффективность тестирования связана с тем, что основные затраты приходятся на разработку качественного инструментария, то есть имеют разовый характер. Затраты же на проведение тестирования и контроль результатов значительно ниже, чем при письменном или устном контроле. Тестовый контроль знаний позволяет создать равные условия за счет единой процедуры проведения и критериев оценки.

К недостаткам можно отнести то, что разработка качественного тестового инструментария – длительный, трудоемкий и дорогостоящий процесс. Данные, получаемые педагогом в результате тестирования, хотя и включают в себя информацию о пробелах в знаниях по конкретным разделам, но не дают возможности выявить причины этих проблем. Особенность тестов заключается в том, что они не позволяют оценивать вероятностные, абстрактные и методологические знания, то есть связанные с творчеством. Конфиденциальность тестовых заданий необходима для обеспечения объективности и справедливости контроля. Повторное тестирование возможно только при условии изменения заданий. Также в тесте присутствуют такие элементы случайности, как ошибка в ответе и угадывание при незнании правильного ответа [7].

Рассмотрим, какое влияние оказывает тестовый контроль на психологическое состояние обучающихся и на формирование личностных качеств. Для того чтобы сохранить и укрепить психологическое здоровье обучающихся, необходимо минимизировать негативные риски, связанные с некомфортным процессом образования, снизить вероятность возникновения конфликтов между

педагогом и обучающимися в процессе использования данного метода. При этом необходимо усиливать позитивные аспекты влияния тестового контроля на психологическое состояние обучающегося и снижать вероятность воздействия негативных аспектов использования данного метода.

По мнению А.А. Мирошниченко, в образовательном процессе педагогические методы выполняют следующие функции: дидактическую (реализуют на практике цели обучения и задают темп и уровень развития обучающихся); воспитывающую (влияют на результаты воспитания); диагностическую (выявляют возможные направления развития и существующие проблемы) и корректирующую (управление процессом обучения выстроенное по принципу обратной связи) [8].

Дидактическая функция проявляется в следующих аспектах.

1. Получение обратной связи при выявлении несовпадающих и правильных ответов на задания теста.
2. Развитие познавательных процессов, в том числе памяти.
3. Перенос теоретических знаний на практику.
4. Формирование учебной мотивации за счет желания приобрести более устойчивые знания к следующему тестированию.
5. Умение переносить и использовать знания из других предметных областей [9].

Однако эта функция контроля реализуется лишь при формировании у обучающегося потребности в познавательной деятельности, самосовершенствовании и получении опыта творческой деятельности при выполнении учебных заданий.

Воспитательная функция тестового контроля заключается в том, чтобы создать психолого-педагогические условия формирования социально позитивного поведения. Воспитание осуществляется за счет специальной организации взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Обучение воспитывает определенные взгляды, убеждения, отношения, качества личности. Формирование личности человека невозможно без усвоения системы морально-нравственных норм и требований, что напрямую связано с процессом сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся.

Воспитательная функция тестового контроля проявляется в становлении таких позитивных качеств личности, как интерес к знаниям, умение систематически работать, навыки самоконтроля и самооценки, активность, чувство собственного достоинства. Помимо этого тестовый контроль развивает интеллектуальные, логические способности. Неоднократно отмечалось, что ученики изучают предмет глубже и серьезнее, если заранее известно, что по нему будет проводиться обстоятельный систематический тестовый контроль.

Корректирующая функция направлена на минимизацию рисков, связанных с некорректным использованием тестового контроля. В своей работе педагог должен учитывать множество факторов, действующих как негативно, так и позитивно на процесс обучения. Педагогу необходимо учитывать личностные, возрастные особенности, ведущий канал восприятия, зону ближайшего развития обучающегося и т. д.

При этом для сохранения и укрепления психологического здоровья обучающихся важно создать условия совместной развивающей деятельности обучающихся и педагога.

На основе тестового контроля проводится своевременная коррекция процесса усвоения новых знаний. Коррекция носит дифференцированный характер и сводится к помощи обучающемуся. Коррекция может быть в следующих формах: подсказки, рассмотрения теоретического материала, необходимого для выполнения задания. Консультация педагога необходима в случае, когда затруднения обучающегося носят наиболее серьезный характер, и ученик нуждается в развернутой и обстоятельной помощи педагога.

Так, О.Н. Уткина подчеркивала, что объединение педагога и обучающихся общими целями является важным фактором создания условий для становления развивающейся и саморазвивающейся личности. Кроме того, максимальное вовлечение обучающихся в различные формы деятельности учебного процесса способствует более эффективному развитию как ребенка, так и самого педагога [10].

Использование метода самокоррекции педагогической техники позволит не только выявить позитивные и негативные тенденции в работе педагога, но факторы, влияющие на психологическое состояние обучающихся.

Поэтому для того чтобы снизить вероятность возникновения ситуаций непонимания, агрессии на уроках, установления и поддержания атмосферы сотрудничества и творчества со всеми обучающимися, педагогу необходимо владеть навыками коррекции педагогической деятельности, основанными на принципе обратной связи. По мнению О.Н. Уткиной, самокоррекция является более востребованной в связи с тем, что позволяет значительно снизить дискомфорт, страхи, тревожность процесса коррекции педагогической техники за счет отсутствия окружающих субъектов [11; 12].

Диагностико-профилактическая функция тестового контроля нацелена на выявление пробелов в подготовке обучающихся и принятие по результатам диагностики некоторых управленческих решений, необходимых для совершенствования учебного процесса. Помимо выявления пробелов, она также нацелена на получение научно обоснованной информации о характере трудностей, возникших у обучающихся в процессе усвоения новых знаний.

Если тесты сконструированы специальным образом и состоят из довольно большого числа заданий, детально отображающих определенную область содержания, то появляется возможность выявления причин затруднений учеников. Это может быть неумение мыслить или выполнять что-либо по известной схеме в стандартных задачах, а может быть и неумение переносить знания в незнакомую ситуацию, искать необходимую информацию для выполнения творческих задач.

Таким образом, в результате проведенного нами анализа были рассмотрены функции тестового контроля в контексте формирования психологического здоровья обучающихся. Выявлены возможности и ограничения педагогического метода тестового контроля, его влияние на психологическое состояние обучающихся. Дидактическая функция метода позволяет развить познавательные процессы. Воспитательная функция позволяет создавать педагогические условия для формирования социально позитивного поведения. Методы коррекции и самокоррекции, основанные на принципе обратной связи, позволяют не только выявить позитивные и негативные тенденции в работе пе-

дагога, но факторы, влияющие на психологическое здоровье обучающихся. Диагностико-профилактическая функция тестового контроля позволяет выявить пробелы в подготовке обучающихся и их причины. Таким образом, корректное использование метода тестового контроля позволяет выявить причины затруднений обучающихся, которые могут повлиять на психологическое состояние и помочь в решении данных проблем. Также в случае необходимости следует провести необходимую коррекцию, для того чтобы не возникали ситуации непонимания, агрессии на уроках, что позволит установить и поддержать атмосферу сотрудничества и творчества со всеми обучающимися.

Список литературы

1. Мерзлякова Д.Р. Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 7. С. 20-22.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008.
3. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд. центр «Академия», 2005.
4. Хухлаева О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 5. С. 81-90.
5. Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 2009.
6. Подласый И.П. Теория и технологии обучения. М.: Владос, 2007.
7. Шарохина Е.В., Петрова О.О., Долганова О.В. Педагогика. М.: ЭКСПО, 2008.
8. Мирошниченко А.А. Профессионально ориентированные структуры учебных элементов. Глазов: ГГПИ, 1999.
9. Никитина Т.А., Смирнова И.С. Тестовый контроль, как средство повышения эффективности образовательного процесса // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2016. Т. 2. С. 127-129.
10. Уткина О.Н., Мирошниченко А.А. Пантомимика педагога: кинематический аспект // Вестник ИжГТУ им. М.Т. Калашникова. 2011. № 2. С. 216-219.
11. Уткина О.Н., Мирошниченко А.А. Свободное программное обеспечение в процессе формирования педагогической техники // Дистан-

ционное и виртуальное обучение. 2012. № 3.
С. 107-116.

12. Уткина О.Н. Компетенции самокоррекции педагогической техники педагога // Современные проблемы науки и образования. 2014. Т. 3.

Поступила в редакцию 20.03.2017 г.

Отрецензирована 26.05.2017 г.

Принята в печать 03.11.2017 г.

Информация об авторе

Мерзлякова Дина Рафаиловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности. Удмуртский государственный университет, Российская Федерация, Удмуртская Республика, г. Ижевск. E-mail: sagitova_77@mail.ru

Для цитирования

Мерзлякова Д.Р. Функции тестового контроля, способствующие сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 121-127. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-121-127.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-121-127

TEST CONTROL FUNCTIONS CONTRIBUTING TO CONSERVATION AND STRENGTHENING OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH

Dina Rafailovna MERZLYAKOVA

Udmurt State University

1 Universitetskaya St., Izhevsk 426034, Russian Federation

E-mail: sagitova_77@mail.ru

Abstract. Questions of conservation and strengthening of psychological health of students are considered. The main approaches to the definition of the concept of psychological health are analyzed. We adhere the definition of I.V. Dubrovina, who regards psychological health as a dynamic aggregate of psychic properties that ensure harmony between various aspects of a person's personality, as well as between a person and society, and the possibility of a person's full functioning in the process of life activity. The need to preserve and strengthen health is also confirmed by the federal law "On Education in the Russian Federation". The concepts of psychological health are generalized. The influence of methods of pedagogy on the psychological state of students is determined. The choice of *teaching* methods depends on the psychological state of the student and the social climate of the class. The history of creating tests is analyzed. The main types of tests are identified. The advantages and disadvantages of using tests to control the knowledge of students, their training and upbringing are considered. The influence of the test control on the psychological state of the students and on the formation of personal qualities was studied. The functions of test control are detailed: didactic, educational, diagnostic and preventive and corrective. The methods of diagnostics and correction are proposed, which allow minimize the risks associated with the incorrect use of test control.

Keywords: test control; test control functions; psychological health; development of cognitive processes; education system

References

1. Merzlyakova D.R. Primenenie zdorov'esbe-regayushchikh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse [Use of health-technologies in educational process]. *Nachal'naya shkola plus do i posle* [Elementary School Plus Before and After], 2012, no. 7, pp. 20-22. (In Russian).
2. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. (In Russian).

3. Dubrovina I.V. (ed.). *Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: psikhicheskoe zdorov'e detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby* [The Management of the Practical Psychologist: Mental Health of Children and Adolescents in the Context of Psychological Services]. Moscow, "Akademiya" Publ., 2005. (In Russian).
4. Khukhlaeva O.V. Klassifikatsiya narushenii psikhologicheskogo zdorov'ya doskol'nikov i mladshikh shkol'nikov [Classification of violations of psychological health of preschool children and Junior schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2013, no. 5, pp. 81-90. (In Russian).
5. Komenskiy Ya.A., Locke J., Rousseau J.-J., Pestalozzi J.H. *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical Heritage]. Moscow, Pedagogika Publ., 2009. (In Russian).
6. Podlasyy I.P. *Teoriya i tekhnologii obucheniya* [Theory and Technology of Training]. Moscow, Vldos Publ., 2007. (In Russian).
7. Sharokhina E.V., Petrova O.O., Dolganova O.V. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, EKSPOL Publ., 2008. (In Russian).
8. Miroshnichenko A.A. *Professional'no orientirovannye struktury uchebnykh elementov* [Professionally Oriented Curriculum Elements]. Glazov, Glazov State Pedagogical Institute Publ., 1999. (In Russian).
9. Nikitina T.A., Smirnova I.S. Testovyy kontrol', kak sredstvo povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsesssa [Test control as a means of increasing the efficiency of the educational process]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo* [Modern education: Content, Technology, Quality], 2016, no. 2, pp. 127-129. (In Russian).
10. Utkina O.N., Miroshnichenko A.A. Pantomimika pedagoga: kinematicheskii aspekt [Pantomime teacher: kinematic aspect]. *Vestnik IzhGTU im. M.T. Kalashnikova* [Bulletin of the Izhevsk Technical University], 2016, no. 2, pp. 216-219. (In Russian).
11. Utkina O.N., Miroshnichenko A.A. Svobodnoe programmnnoe obespechenie v protsesse formirovaniya pedagogicheskoy tekhniki [Free software in the process of formation of pedagogical techniques]. *Distantcionnoe i virtual'noe obuchenie* [Distance and Virtual Learning], 2012, no. 3, pp. 107-116. (In Russian).
12. Utkina O.N. Kompetentsii samokorreksii pedagogicheskoy tekhniki pedagoga [Competence of self-correction of pedagogical receptions of a teacher]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2014, vol. 3. (In Russian).

Received 20 March 2017

Reviewed 26 May 2017

Accepted for press 3 November 2017

Information about the author

Merzlyakova Dina Rafailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Safety of Life Activity. Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation. E-mail: sagitova_77@mail.ru

For citation

Merzlyakova D.R. Funktsii testovogo kontrolya, sposobstvuyushchie sokhraneniyu i ukrepleniyu psikhologicheskogo zdorov'ya obuchayushchikhsya [Test control functions contributing to conservation and strengthening of students' psychological health]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 121-127. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-121-127. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Ильина Александровна КУЗЬМИНА, Светлана Ивановна КАРПОВА

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1

E-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы эмоционального благополучия детей в среднем дошкольном возрасте, представлено описание эмпирического исследования по формированию эмоционального благополучия у детей пятого года жизни на занятиях художественно-эстетической деятельностью. Показана возможность успешного развития эмоциональной сферы детей, в том числе состояния эмоционального благополучия на занятиях музыкальной, изобразительной, театрально-игровой деятельностью. Основные показатели эмоционального благополучия: уровень отношения ребенка к самому себе, сверстникам, взрослым, общий эмоциональный тонус, способность ребенка определять эмоциональное состояние другого человека, уровень сопереживания (сочувствия), который ребенок демонстрирует в вербальном и невербальном плане. В содержание занятий включаются задания на развитие эмоциональной экспрессии, формирование у детей опыта эмоционального реагирования в процессе ознакомления с азбукой выражения эмоций, реализация комплекса музыкальных пластико-пантомимических этюдов и эмоционально-сенсорных игр. Содержание занятий и культурно-досуговых мероприятий направлено на обогащение эмоционального опыта дошкольников, формирование положительного отношения к сверстникам, навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развитие детско-родительских отношений. Проведенное исследование показало, что детская художественно-эстетическая деятельность является средством организации аффективной составляющей личности ребенка, важным условием его эмоционального благополучия и позитивного личностного развития.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие; художественно-эстетическая деятельность; дети пятого года жизни

Проблема эмоционального благополучия детей дошкольного возраста приобрела особую значимость в связи с утверждением гуманистической образовательной парадигмы и Концепции дошкольного воспитания (1989 г.), одним из центральных положений которой является реализация личностно-ориентированной модели общения взрослого с ребенком, являющейся основным условием эмоционального благополучия детей на всех возрастных ступенях дошкольного детства¹.

Создание условий для эмоционального благополучия детей, охрана их физического и психического здоровья являются приоритетными в системе задач, представленных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО)².

¹ Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Госкомитета СССР по народному образованию 16.06.1989) // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_15714.htm (дата обращения: 15.10.2017).

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден прика-

з В исследованиях (Е.П. Арнаутова, А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, Г.А. Урунтаева и др.) эмоциональное благополучие определяется как устойчивое, положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру, влияющее на познавательную и эмоционально-волевую сферы, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношения со сверстниками [1].

Основные показатели эмоционального благополучия: уровень отношения ребенка к самому себе, сверстникам, взрослым, общий эмоциональный тонус, способность ребенка определять эмоциональное состояние другого человека, уровень сопереживания (сочувствия), который ребенок демонстрирует в вербальном и невербальном плане.

Особую значимость приобретают вопросы, связанные с эмоциональным благополу-

зом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155). URL: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/> (дата обращения: 02.10.2017).

чием у детей на пятом году жизни (Г.М. Бресслав, В.К. Вилюнас Т.А. Репина, Е.О. Смирнова и др.). Ученые связывают это с новым скачком в межличностных отношениях детей, с появлением у них таких личностных новообразований, как эмоциональная децентрация, сознательное соподчинение желаний, потребность в социальном соответствии [2]. На эмоциональное благополучие ребенка влияют содержание и характер общения в семье, общение с взрослыми (педагогом, воспитателем, няней и др.), отношения со сверстниками, характер деятельности и достижение успеха в ней. В исследованиях (Л.С. Выготский, М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев и др.) подчеркивается роль искусства и художественной деятельности для развития эмоциональной сферы детей в связи с высокой восприимчивостью органов чувств в детском возрасте. В процессе занятий различными видами художественной деятельности у детей активизируется формирование положительного отношения к взаимодействию со сверстниками посредством обогащения эмоционального опыта и насыщения содержания процесса эмоционального развития художественно-образным материалом (синтез искусств). Например, в театрально-игровой деятельности метод ролевого взаимодействия партнеров вводит ребенка в ситуацию эмоционального общения со сверстниками через настроение-образ (М.Б. Зацепина). Проведение культурно-досуговых мероприятий с участием родителей способствует развитию положительных детско-родительских отношений.

С целью организации работы по формированию эмоционального благополучия детей среднего дошкольного возраста посредством художественно-эстетической деятельности нами было проведено эмпирическое исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 35 г. Одинцово Московской области. В исследовании приняли участие 50 (пятьдесят) воспитанников 5-го года жизни, 4 (четыре) воспитателя и 35 родителей.

В ходе исследования нами были выделены следующие задачи:

1) провести диагностику эмоционального благополучия детей, выявить факторы,

вызывающие психологический дискомфорт у детей среднего дошкольного возраста;

2) разработать проект программы занятий художественно-эстетической деятельностью на основе интеграции музыкальной, изобразительной и театрально-игровой деятельности;

3) разработать содержание работы с родителями воспитанников с целью повышения их педагогической компетентности в области эмоционального развития детей.

В ходе реализации первой задачи исследования мы использовали методы: стандартизированную беседу с детьми, беседу с воспитателями и анкетирование родителей, наблюдения за детьми в группе, рисуночную методику «Моя семья», методики диагностики взаимоотношений детей в группе. В течение месяца (октябрь 2016 г.) вместе с педагогом-психологом мы проводили наблюдение за эмоциональным состоянием детей в двух средних группах, обращая внимание на общий эмоциональный фон.

Внешние проявления положительного эмоционального фона: приподнятое настроение, улыбка, заинтересованность ребенка в игровой деятельности и вступление в игру со сверстниками и т. п.; отрицательного эмоционального фона – подавленность, плохое настроение, раздражительность, приводящие к проблемам в общении и установлении контакта. Эмоциональный статус детей определялся по показателям настроения ребенка в течение дня: бодрое, жизнерадостное (положительно относится к окружающим, с интересом, активно играет, дружелюбен и т. д.); спокойное (положительно относится к окружающим, спокоен, активен, реакции менее окрашены, чем при бодром состоянии, менее контактирует с окружающими по своей инициативе); раздражительное, возбужденное (плаксивость, капризность, неадекватно относится к окружающим, может быть бездеятелен или деятельность неустойчива, может вступать в конфликты, наблюдаются аффективные вспышки возбуждения, озлобленность, крик и др.).

Для выявления взаимоотношений детей в группе использовались: социометрическая методика «Капитан корабля» [3], методика уровней коммуникативного развития детей, оценка сформированности навыков культуры общения. С целью выявления

внутрисемейных отношений была использована диагностическая методика «Моя семья», проведено анкетирование родителей.

Беседы с воспитателями показали, что большой списочный состав детей (25 человек), четкое и своевременное выполнение режимных моментов и видов деятельности часто приводит к эмоциональной напряженности в группе, дети не успевают заняться тем, чем бы им хотелось. Анализ наблюдений показал, что время, отведенное в первую половину дня на свободную самостоятельную деятельность, не используется полностью. Это связано с поздним приходом многих детей в детский сад, переодеванием, проведением утренней гимнастики, приемом пищи, подготовкой к занятиям и пр. В такой короткий отрезок времени (10–12 мин) ребенок не может полноценно развернуть игру (реализовать игровой замысел), а неоднократное прерывание игры со стороны педагога создает опасность разочарования ребенка в деятельности, а также формирования привычки завершать начатое дело, не добившись результата.

В результате беседы с родителями было выяснено, что 48 % детей в ссоры практически никогда не вступают (низкий уровень конфликтности), 26 % детей конфликтуют, но редко, в основном, если родители не удовлетворяют их желания (средний уровень), а 26 % детей конфликтуют часто, но, по словам родителей, скорее из-за упрямства (высокий уровень конфликтности).

Для выявления эмоционального состояния детей мы использовали индивидуальные беседы по проекционным картинкам «Разложи картинки». Анализ результатов показал, что в 90 % случаев ребенок хочет участво-

вать в совместной деятельности со сверстниками или с воспитателем. При этом, выбирая грустное или веселое лицо, ребенок 5-го года жизни объясняет причину этого выбора.

Анализ результатов показал, что 33 ребенка (65 %) любят ходить в детский сад, 10 детей (20 %) ходят потому, что мама с папой на работе, и 7 детей (15 %) ответили, что им не нравится ходить в детский сад, что здесь заставляют спать и шумят. В ходе проведения исследования взаимоотношений в семье по диагностической методике «Рисунком семьи» обращалось внимание на поведение ребенка, его речевые высказывания. На предложение нарисовать семью, дети откликнулись с большим интересом. На вопрос «Кто тут нарисован?» все называли свои имена, то есть рисовали себя и тех людей, с кем они живут. У некоторых детей в рисунках отмечены были темные краски в изображении отцов. С этими детьми были проведены специальные беседы, в ходе которых были выявлены причины – частые конфликты в семье, крики, оскорбления и т. п. На рисунках представлены агрессивные позиции фигур (руки расставлены в стороны, пальцы длинные, подчеркнутые, рот широко открыт, прорисованы зубы).

В итоге первого этапа исследования был выявлен уровень эмоционального благополучия каждого ребенка в двух группах детей 5-го года жизни. Оценка уровня эмоционального благополучия детей осуществлялась на основе выделенных критериев (положительный фон настроения, коммуникация со сверстниками, коммуникация с воспитателями, отношения в семье), которые в комплексе определяют уровень эмоционального благополучия ребенка (табл. 1).

Таблица 1
Результаты первичной диагностики уровня эмоционального благополучия у детей

Уровни	Коммуникация со сверстниками, %		Коммуникация с воспитателем, %		Отношения в семье, %		Положительный фон настроения, %		Эмоциональное благополучие (среднее значение)	
	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2
Высокий	20	24	24	32	20	28	24	32	20	28
Средний	40	44	52	44	48	44	52	44	48	44
Низкий	40	32	24	24	32	28	24	24	32	28
Итого	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Результаты первого этапа исследования показали, что уровень эмоционального благополучия проявляется не только в преимущественном положительном фоне настроения, но и в результате взаимоотношений со сверстниками, включения воспитателя в совместную деятельность, переживания семейных ситуаций, отношения к оценке взрослого (родителей, воспитателей). Выявление статистически значимых различий по уровню эмоционального благополучия между двумя группами детей 5-го года жизни посредством критерия Манна–Уитни обнаружено не было, что позволило одну из групп (Гр. № 1) сделать экспериментальной (ЭГ), а другую (Гр. № 2) – контрольной (КГ) (рис. 1).

Анализ результатов позволил сделать вывод, что ребенок при отсутствии доброжелательных проявлений по отношению к нему со стороны сверстников не может удовлетворить собственные потребности, а это является одной из причин психологического конфликта и эмоционального неблагополучия. В итоге невозможность реализации значимой для ребенка потребности нарушает развитие его эмоциональной сферы: возникающий внутренний дискомфорт мешает процессу становления социальных эмоций, стимулирует негативные чувства, напряженные аффективные состояния (плохое настроение), сопровождающиеся резким снижением активности и инициативы.

На втором этапе исследования основной целью явилась разработка и реализация с детьми Гр. № 1 (экспериментальной) специальной программы занятий художественно-эстетической деятельностью, направленной

на обогащение эмоционального опыта детей, формирование положительного отношения к взаимодействию со сверстниками и взрослыми в совместной деятельности.

Основные задачи:

- развитие эмоциональной экспрессии, формирование у дошкольников опыта эмоционального реагирования в процессе ознакомления с азбукой выражения эмоций и реализации комплекса музыкальных пластико-пантомимических этюдов и эмоционально-сенсорных игр;
- овладение словесными обозначениями эмоций, активизация словаря эмоциональной лексики;
- формирование положительных детско-родительских отношений в процессе культурно-досуговых мероприятий.

Развитие эмоциональной экспрессии у детей строится с учетом выделенной психологами и психофизиологами связи между эмоциями и движениями. С целью формирования у дошкольников опыта эмоционального реагирования и ознакомления с азбукой выражения эмоций мы включали в занятия игровые задания и музыкальные пластико-пантомимические этюды по материалам методических пособий М.И. Чистяковой «Психогимнастика», С.И. Карповой «Методика формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на занятиях музыкальной ритмикой», Н.С. Ежковой «Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста», Н.Н. Ежова «Рабочая книга практического психолога» [4–7].



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(282.5)$ находится в зоне незначимости.

Рис. 1. Статистическое сравнение различий между Гр. № 1 (ЭГ) и Гр. № 2 (КГ)

Содержание эмоционально-экспрессивных игр направлено на развитие всех компонентов, составляющих эмоциональную экспрессию: жестов, мимики, пантомимики и речевой интонации. Содержательную основу этих игр составляют не только произведения детской художественной литературы, но и загадки со стихотворным текстом, рассказы воспитателя.

В качестве методического материала мы использовали дидактическое пособие в виде круга (диаметром 30–40 см), к центру которого прикрепляется стрелочка. Внутри круга по окружности помещаются рисунки, изображающие сказочных персонажей в разных эмоциональных состояниях. Читая сказку, мы предлагали детям передвигать стрелочку с одного изображения на другое в соответствии с изменением настроения героев. Для этого использовали известные детям произведения, содержащие яркие описания эмоциональной экспрессии, например: С. Маршак «Перчатки», К. Чуковский «Краденое солнце», «Муха-цокотуха», русские народные сказки «Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка», «Три медведя» (в обработке Л.Н. Толстого) и др.

В процессе занятий мы вместе с детьми проводили анализ когнитивных схем эмоций, начиная со следствия (эмоционального проявления), к содержанию ситуации (события), которое явилось причиной определенного эмоционального проявления, подводили детей к выводу, что одна и та же эмоция может быть вызвана разными причинами. Предлагали детям выполнить задания в альбомах, например, раскрасить эпизоды из произведения К.И. Чуковского «Айболит», ориентируясь на эмоциональное состояние каждого персонажа, или изобразить лица девочек: одной девочке радостно, а другой – грустно, подобрать одежду, которая подходит к настроению девочек, и т. д. На занятиях изобразительной деятельности просили детей изображать в рисунках разнохарактерных героев (добрый доктор Айболит, злая Баба Яга, хитрая лиса, заяц-хвастун, привереда-девочка, мальчик-хулиган и др.). На музыкальных занятиях просили выбирать музыкальное сопровождение к персонажам с определенным настроением, побуждали детей к сравнительному анализу эмоциональных состояний (их внешнее проявление, влияние на

окружающих и т. д.), к составлению рассказов из личного опыта о переживании ими определенных эмоций, ярких моментов в жизни, например, «Мой день рождения», «Моя первый полет на самолете», «Волшебное настроение Нового года», «Обида» и другие, отразить в танцевальной импровизации свое эмоциональное состояние.

Важнейшим направлением нашей работы стало психолого-педагогическое просвещение родителей в области эмоционального развития детей и положительных детско-родительских отношений. Выступая на родительских собраниях, мы рассматривали следующие вопросы: эмоциональное развитие и эмоциональный интеллект, эмоциональное благополучие ребенка, сотрудничество со специалистами дошкольного учреждения, создание эмоционально-развивающей среды в семье. Развитию детско-родительских отношений способствует реализация принципа сотворчества взрослых (родителей, членов семьи) и детей на основе партнерства в процессе проведения различных культурно-досуговых мероприятий. Сотворчество детей и взрослых предполагает особый стиль взаимодействия, в котором присутствуют свобода в общении, равноправие партнеров взаимодействия и уважительное отношение партнеров друг к другу, что способствует развитию эмоциональной близости, формированию доверительных отношений между родителями и детьми и тем самым обеспечивает формирование эмоционального благополучия всех участников образовательных отношений. Мы организовали несколько культурно-досуговых мероприятий на темы «Осень золотая», «Русская ярмарка», «Зимняя сказка», «Встреча весны». В каждый досуг был включен раздел «Художественная мастерская», где заранее были подготовлены различные заготовки для выполнения детьми совместно с родителями творческих работ: рисунков, аппликаций, работ из природного материала и др. Практиковалось создание коллективных композиций, в которых несколько человек (детей и родителей) создают свой фрагмент общей композиции. Основная цель данных форм организаций заключалась в реализации на практике принципа сотворчества взрослых и детей, так как именно при изготовлении совместных работ родители воспринимают своего ребенка как полноцен-

ного партнера, благодаря систематическим занятиям ребенок иногда владеет художественными навыками лучше, чем родители.

Еще до окончания второго этапа работы и проведения повторной диагностики мы отметили положительные перемены в поведении детей: в группе стало гораздо меньше конфликтов, дети научились слушать друг друга, помогать друг другу в различных режимных моментах, чаще стали жалеть друг друга в случаях обиды. Многие из детей, которые раньше никогда не играли вместе, стали объединяться для совместных игр. Улучшение коммуникации со сверстниками положительным образом повлияло на эмоциональный фон и настроение детей. Родители

отмечали, что дети утром с удовольствием идут в сад и просят родителей не забирать их рано. Меньше конфликтных ситуаций стало дома, чему во многом способствовали и сами родители, которые стали лучше понимать своих детей, не предъявлять им завышенные требования, отношения между родителями и детьми стали более теплыми, доверительными.

На третьем этапе исследования (май 2017 г.) нами была проведена повторная диагностика уровня эмоционального благополучия детей в обеих группах (Гр. № 1 – ЭГ и Гр. № 2 – КГ) с использованием тех же методик, что и на первом этапе исследования, результаты представлены в табл. 2, 3.

Таблица 2

Результаты повторной диагностики уровня эмоционального благополучия у детей экспериментальной группы (Гр. № 1) и контрольной группы (Гр. № 2)

Уровни	Коммуникация со сверстниками, %		Коммуникация с воспитателем, %		Отношения в семье, %		Положительный фон настроения, %		Эмоциональное благополучие (среднее значение)	
	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2	Гр. № 1	Гр. № 2
Высокий	66	28	68	40	64	28	70	36	67	33
Средний	34	52	32	44	36	44	30	40	33	45
Низкий	0	20	0	16	0	28	0	24	0	22
Итого	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Таблица 3

Показатели по уровням эмоционального благополучия дошкольников в Гр. № 1 (ЭГ) и Гр. № 2 (КГ) до и после проведения эмпирического исследования

Уровни	Гр. № 1 (ЭГ), %		Гр. № 2 (КГ), %	
	до	после	до	после
Высокий	20	67	28	33
Средний	48	33	44	45
Низкий	32	0	28	22



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(139)$ находится в зоне значимости.

Рис. 2. Статистическое сравнение различий между Гр. № 1 (ЭГ) и Гр. № 2 (КГ) в уровне эмоционального благополучия детей

Для выявления статистически достоверных различий между детьми экспериментальной и контрольной групп была использована методика Манна–Уитни. Анализ статистической обработки данных с применением коэффициента Манна–Уитни показал, что различия по уровню экономических знаний у детей экспериментальной и контрольной групп являются статистически значимыми (рис. 2).

Результаты повторной диагностики, свидетельствующие о выраженной положительной динамике в уровне эмоционального благополучия детей Гр. № 1 (ЭГ), подтвердили эффективность программы занятий художественно-эстетической деятельностью, направленной на обогащение эмоционального опыта детей, формирование положительного отношения к взаимодействию со сверстниками и взрослыми в совместной деятельности. Проведенное исследование показало, что детская художественно-эстетическая деятельность является эффективным средством организации аффективной составляющей личности ребенка, важным условием его

эмоционального благополучия и позитивного личностного развития.

Список литературы

1. Урунтаева Г.А. Детская психология. М.: Академия, 2006.
2. Бадулина О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. М.: Экон-информ, 2012.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1995.
5. Карпова С.И. Методика формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на занятиях музыкальной ритмикой. Одинцово: ОГУ, 2014.
6. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2010.
7. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 315 с.

Поступила в редакцию 24.11.2017 г.

Отрецензирована 14.12.2017 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Кузьмина Ильяна Александровна, аспирант, департамент педагогики. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ilya.kuzmina@mail.ru

Карпова Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

Для корреспонденции: Карпова С.И., e-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

Для цитирования

Кузьмина И.А., Карпова С.И. Художественно-эстетическая деятельность как условие эмоционального благополучия детей пятого года жизни // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 128-135. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-128-135.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-128-135

ARTISTIC AND AESTHETIC ACTIVITY AS THE CONDITION OF EMOTIONAL WELFARE OF CHILDREN OF THE FIFTH YEAR OF LIFE

Iliana Aleksandrovna KUZMINA, Svetlana Ivanovna KARPOVA

Moscow City University

4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation

E-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

Abstract. The emotional well-being of children in the middle preschool age is discussed and description of the empirical research on the formation of emotional well-being in children of the fifth year of life in artistic and aesthetic activities is presented. The possibility of successful deve-

lopment of the emotional sphere of children, including the state of emotional well-being in music, pictorial, theatrical and gaming activities is shown. The main indicators of emotional well-being: the level of the child's relationship to himself, peers, adults, the general emotional tone, the ability of the child to determine the emotional state of another person, the level of empathy (sympathy) that the child demonstrates in verbal and non-verbal terms. The contents of the classes include assignments for the development of emotional expression, the formation of children's experience of emotional response in the process of acquaintance with the alphabet of expressing emotions, the implementation of a complex of plastic-pantomime sketches and emotional-sensory games. The content of classes and cultural and recreational activities is aimed at enriching the emotional experience of preschool children, the formation of a positive attitude towards peers, the skills of interaction with peers and adults, the development of child-parent relations. The conducted research has shown that children's artistic and aesthetic activity is a means of organizing the affective component of the child's personality, an important condition for his emotional well-being and positive personal development.

Keywords: emotional well-being; artistic and aesthetic activity; children of the fifth year of life

References

1. Uruntayeva G.A. *Detskaya psikhologiya* [Psychology of Children]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. (In Russian).
2. Badulina O.I. *Emotsional'noye blagopoluchiye doshkol'nikov* [Emotional Well-Being of Preschool Children]. Moscow, Ekon-inform Publ., 2012. (In Russian).
3. Smirnova Y.O., Kholmogorova V.M. *Mezhlichnostnyye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsiya* [Interpersonal Relationship of Preschool Children: Diagnostics, Problems, Correction]. Moscow, VLADOS Publ., 2005. (In Russian).
4. Chistyakova M.I. *Psikhogimnastika* [Psychogymnastics]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1995. (In Russian).
5. Karpova S.I. *Metodika formirovaniya khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey u detey starshego doshkol'nogo vozrasta na zanyatiyakh muzykal'noy ritmikoy* [Methods of Artistic and Creative Skills Formation of Elder Aged Preschool Children on Musical Rhythmics Classes]. Odintsovo, Odintsovo Humanitarian University Publ., 2014. (In Russian).
6. Ezhkova N.S. *Emotsional'noye razvitiye detey doshkol'nogo vozrasta* [Emotional Development of Preschool Aged Children]. Moscow, Vados Publ., 2010. (In Russian).
7. Ezhova N.N. *Rabochaya kniga prakticheskogo psikhologa* [Workbook of Practical Psychologist]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006, 315 p. (In Russian).

Received 24 November 2017

Reviewed 14 December 2017

Accepted for press 19 March 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Kuzmina Ilina Aleksandrovna, Post-Graduate Student, Education Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: ilya.kuzmina@mail.ru

Karpova Svetlana Ivanovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Education Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

For correspondence: Karpova S.I., e-mail: karpova_svetlana@inbox.ru

For citation

Kuzmina I.A., Karpova S.I. Khudozhestvenno-esteticheskaya deyatel'nost' kak uslovie emotsional'nogo blagopoluchiya detey pyatogo goda zhizni [Artistic and aesthetic activity as the condition of emotional welfare of children of the fifth year of life]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 128-135. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-128-135. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Юрий Петрович ПРОКУДИН, Елена Анатольевна МИЛЕНКО

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: prokudin68@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена такая педагогическая проблема, как формирование универсальных учебных действий в системе начального образования. Раскрыты основы понятия «универсальные учебные действия». Значительное внимание уделено исследованиям отечественных ученых в области системно-деятельностного подхода к формированию универсальных учебных действий. Проанализированы основные подходы к формированию универсальных учебных действий, выявлена и обоснована необходимость формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Исследованы основные признаки личностных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, а также особенности их развития. Определены возможные пути развития и формирования универсальных учебных действий средствами учебного сотрудничества. Также проанализированы основные взаимодополняющие положения формирования универсальных учебных действий. Раскрыты этапы формирования у школьников начального образования универсальных учебных действий, аргументируется реализация проводимого процесса с точки зрения целесообразности предложенной системы. Рассмотрены исследования новообразований младшего школьного возраста. Особое внимание акцентировано на универсальных учебных действиях. Выделены и описаны характерные особенности новообразований, происходящих в данном возрастном периоде. Значительное место занимает характеристика основных новообразований младшего школьного возраста. Исследованы и обоснованы основные подходы к изучению вопросов формирования универсальных учебных действий младших школьников, определены блоки универсальных учебных действий: личностный, регулятивный и коммуникативный. Обосновано, что становлению и формированию универсальных учебных действий во многом способствует учебная деятельность школьников начального образования. Прослежено становление личности младшего школьника, начиная с первых этапов его развития. Предоставлено обоснование роли формирования умения «учиться» младшего школьника. Изложены различные взгляды на процесс становления универсальных учебных действий школьников младшего школьного возраста. Исследование представляет интерес для специалистов в области педагогики и психологии системы начального образования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; системно-личностный подход; личностный блок универсальных учебных действий; регулятивный блок универсальных учебных действий; коммуникативный блок универсальных учебных действий; начальное образование; учебное сотрудничество; новообразования учащихся младшего возраста; мотивация; рефлексия; формирование

В младшем школьном возрасте, являющимся главнейшим периодом жизни ребенка, происходит переход на принципиально новую ступень его личностного развития. От полноценного проживания этого периода зависит уровень интеллекта, мотивации, желания и умения учиться, уверенности в своих силах. У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Его организм, сознание, личность претерпевают множество изменений, наступает переломный момент, что характеризуется приобретением определенных новообразований. Все это является сензитивным периодом для становления мироощущения, необходимых навыков учебной работы, формирования

универсальных учебных действий, организованности и саморегуляции.

Младший школьник активно стремится к получению знаний. Он обучается операциям их анализа, синтеза, ребенок пытается найти выход из сложившейся ситуации, если существует такая необходимость. У ребенка младшего школьного возраста уже формируется наглядно-образное мышление, что объясняется представлением им ситуации и действий в ней в своем воображении, что характеризует данный этап развития младшего школьника. Основным видом мышления становится наглядно-образное. Учащийся уже может логически представлять свои мысли, однако, поскольку в основе обучения младших школьников лежит принцип наглядно-

сти, этот вид мышления пока необходим. Важно отметить, что мышление младшего школьника поначалу характеризуется эгоцентризмом, то есть специфической умственной направленностью, которую отличает отсутствие знаний, очень важных для точного определения отдельных проблемных ситуаций [1]. Однако роль учебной деятельности на этом не заканчивается: главным образом от ее результатов зависит развитие личности младшего школьника. Успехи в учебе, осознанность своего умения к выполнению различных заданий и способностей приводят к проявлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания, который можно считать центральным новообразованием младшего школьного возраста вместе с теоретическим рефлексивным мышлением. Если чувства компетентности в познавательной деятельности не сформированы, то у ученика снижается уровень самооценки и появляется чувство неполноценности, могут развиваться нарушения самооценки и снижение мотивации. Важно отметить, что учебная деятельность, которая является необходимым рычагом накопления младшим школьником знаний, умений и навыков, становления и развития у него универсальных действий, не дается человеку при рождении, из чего можно сделать вывод: еще одним нововведением младшего школьного возраста является положительная учебная мотивация.

Мотивация (от лат. *movere* – двигать, толкать) – побуждение к действию, психофизиологический процесс, который управляет поведением человека, задает его направленность, организацию, активность и устойчивость [2]. Задачи начальной школы определяются тем, чтобы научить ребенка учиться, сформировать универсальные учебные действия, а точнее создать необходимые условия, чтобы ребенок сам захотел учиться. Можно сказать о необходимости формирования положительной мотивации к учебной деятельности. Иногда мотивы и содержание процесса обучения могут не соответствовать, вследствие чего мотив как новообразование младшего школьного возраста теряет свою силу. В данном контексте уместно говорить о формировании познавательной мотивации, связанной с содержанием учебной деятельности на ранних этапах развития личности.

Ученик выступает своего рода предметом изменений в учебной деятельности. Образование направлено на развитие способности ребенка к рефлексии, оцениванию прошедшего и того, что стало. Совершенно новым для ребенка является процесс собственного изменения. Главным в учебе является собственная оценка достигнутого, что является предметом учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин представляет структуру учебной деятельности младших школьников, включающую «мотивацию учения, как систему побуждений, которая заставляет ребенка учиться и придает учебной деятельности смысл; учебную задачу, то есть систему заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия; учебные действия, с помощью которых усваивается учебная задача и которые ученик осуществляет на уроке (специфические для каждого предмета и общие); действия контроля, включающие действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи и действие оценки – это действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи» [3].

В ходе образовательного процесса на начальной ступени его становления осуществляется разностороннее формирование личности учащихся: развитие общекультурной, личностной и познавательной сфер. Исходя из уровня развития этих сторон, в младшем школьном возрасте начинают формироваться универсальные учебные действия (УУД), являющиеся неотъемлемой частью системы образования на современном этапе. Начальная школа, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС), призвана формировать умение учиться, а также способности организовывать свою деятельность [4]. Организация деятельности включает в себя умение понимать, принимать и сохранять цели, следовать им, планировать свою дальнейшую деятельность, осуществлять ее постоянный контроль и давать адекватную оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками, в ходе образовательного процесса осуществлять педагогическое сотрудничество.

Как проблема в педагогической теории и практике, формирование универсальных учебных действий младших школьников ис-

следовано и систематизировано достаточно обширно. Разнообразие научных методов и подходов в изучении проблемы позволяет классифицировать и обобщить, определить и поставить соответствующие современным требованиям в области образования задачи исследования и сделать переоценку сложившейся теоретической системы различных взглядов и подходов. Однако нельзя утверждать, что исчерпана научная проблематика. Уместно напомнить, что, наряду с наличием научных и практических наработок и признанием необходимости формирования УУД в системе начального образования, нами выявлена недостаточная степень их сформированности средствами учебного сотрудничества младших школьников как со взрослыми, так и сверстниками. Включение ребенка в учебный процесс связано с появлением нового типа взаимоотношений не только в семье, но и в школе.

Основное и главное лицо для ребенка в школе – это учитель, который и предъявляет все основные требования как к самому ребенку, так и к организации его образовательного процесса. Взаимоотношения с учителем резко отличаются от отношений с родителями и воспитателем детского сада, ребенок переходит на новую ступень своего развития, познает новый уровень общения. На первоначальных этапах обучения учитель для ребенка является абсолютно новым, незнакомым, чужим лицом, и ученик начальной школы начинает испытывать определенный страх и робость перед ним. Взаимоотношения со сверстниками тоже поначалу отличаются некоторыми трудностями: нет установленных социальных связей, не налажены социальные контакты, то есть у младшего школьника нет знакомых детей, друзей, с которыми он привык общаться. Из этого можно сделать вывод, что адаптация младшего школьника проходит достаточно не просто, и далеко не все дети легко переживают этот жизненный момент. В возрасте с семи и до одиннадцати лет ребенок начинает понимать себя, что он есть своего рода индивидуальность, которая, в свою очередь, подвергается социальным воздействиям. Он знает свои обязанности в обучении и процессе учения, понимает наличие возможности изменять себя, присваивать отдельные имеющиеся коллективные навыки, понятия, кон-

кретные знания и идеи, существующие в современном мире. Он также понимает, что отличается от других своей уникальностью, поэтому стремится к самоутверждению среди взрослых и в обществе себе подобных.

В формировании способности к объективному анализу собственного поведения в соответствии с требованиями деятельности ребенка огромную роль играет то, насколько грамотно учитель будет организовывать образовательную среду, какие методы, формы и способы работы с учащимися выберет. В ходе исследования мы сделали вывод о том, что предлагаемая нами модель учебного сотрудничества станет неотъемлемой частью образовательного процесса младших школьников, поможет благоприятно пережить период адаптации и станет важной ступенью в формировании универсальных учебных действий обучающихся в образовательном процессе. Это определяется тем, что, во-первых, формирование УУД как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию; во-вторых, формирование УУД происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин, в-третьих, УУД, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности, усвоение знаний и умений, формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной, в-четвертых, представление о функциях, содержании и видах УУД должно быть положено в основу построения целостного учебно-воспитательного процесса. Отбор и структурирование содержания начального образования, выбор форм, методов и средств должны учитывать цели формирования конкретных видов УУД.

Результативность развития УУД во многом определяется от характера их формирования. В первую очередь необходимо выделить системно-деятельностный подход в процессе обучения в начальной школе с использованием различных современных образовательных технологий. Особенно тех, которые позволяют организовать как индивидуальную, так и в форме учебного сотрудничества активную познавательную деятельность ученика. Например, учебное сотрудничество ориентирует обучающихся на успех и возможность изучать учебный материал в системе. Оно ориентирует школьников на

конечную цель учебной деятельности, определяет систему самоконтроля и самооценки. Использование в практической деятельности различных приемов учебного сотрудничества позволило нам открыть значительные возможности этой формы обучения. Как показали наши наблюдения, совместная деятельность влияет на характер межличностных отношений, что положительно отражается на сплоченности школьников. В то же время совместная деятельность в определенной степени активизирует индивидуальное развитие младшего школьника: его познавательную активность и творческую самостоятельность, защищенность и уверенность в успехе, повышение потребности в постоянном общении, готовность действовать в рискованных ситуациях, проявление заинтересованности в достижении успеха и т. д. У младших школьников качественнее отрабатываются действия моделирования, закрепляются формы контроля и оценки.

Современная система образования ставит важнейшей задачей формирование универсальных учебных действий, которые обеспечивают направленность учащихся начального образования к активной учебе, саморазвитию и самосовершенствованию. За основу формирования УУД в нашем исследовании берется учебное сотрудничество, так как оно является одной из главенствующих форм организации учебного процесса.

Вопросы формирования отдельных аспектов универсальных учебных действий младших школьников рассматриваются в трудах Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. На важность формирования универсальных учебных действий младших школьников указывали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.А. Лошкарева, А.А. Люблинская, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др. Отдельные виды универсальных учебных действий и методики их формирования раскрываются в работах Д.В. Воровщикова, Г.К. Селевко, А.В. Усовой и др. Учебное сотрудничество как фактор формирования универсальных учебных действий рассматривает И.А. Зимняя, которая выделила характеристики учебного сотрудничества: активность, системность, осознанность и целеположенность. Основной характеристикой взаимодействия сторон в

учебном процессе является активность самих участников образовательной системы. От сложности учебного материала напрямую зависит разнообразие форм деятельности. Взаимодействие объектов представляет собой системность всех их связей и отношений, являясь одновременно и его характеристикой. Осознанность и целеположенность во взаимодействиях между людьми выступают не менее значимыми характеристиками. Они определяют виды взаимодействия, такие как сотрудничество и общение. Оба этих вида находят свое отражение в образовательном процессе, они взаимосвязаны, но в то же время относительны и условны в плане их автономности [2].

Закладываемая в период начального образования основа формирования универсальных учебных действий, полученный в это время опыт во многом определяет успешность обучения, развития и становления личности ребенка. Исходя из этого, перед современной начальной школой стоит задача организации процесса обучения таким образом, чтобы учение стало одной из ведущих личностных потребностей, определялось внутренними мотивами учащихся. Изучением этой проблемы занимались такие ученые, как Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.

Мы разделяем существующую концепцию развития универсальных учебных действий (УУД), разработанную на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В ней раскрываются закономерности формирования УУД у детей на разных этапах возрастного развития. Кроме этого, определенные подходы формирования УУД рассматривались такими учеными, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова и др. У названных авторов существует свой профессиональный взгляд на эту проблему, имеющий некоторые отличия от предлагаемой нами модели учебного сотрудничества как фактора формирования универсальных учебных действий. Считаем, что важным аспектом, определяющим формирование УУД у младших школьников, является методика формирования умения учиться. Этим вопросом занимались В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др. Мы согласны с их выводами о

том, что овладение обобщенными способами действий, в первую очередь общеучебными умениями, предполагает самостоятельное и эффективное выполнение учебной деятельности, обеспечивающей умение учиться [2]. Также мы разделяем позицию А.Г. Асмолова о том, что усвоение обучающимися различных дисциплин, запланированных учебным планом, напрямую влияет на формирование УУД. При этом по каждой изучаемой теме конкретного предмета выделяются свои особенности формирования универсальных учебных действий в контексте учета формы и содержания программы учебной деятельности. Мы разделяем точку зрения И.М. Осмоловской о том, что в ходе образовательного процесса ребенок осваивает предметные и познавательные действия.

На данный момент в психолого-педагогической литературе рассмотрены различные подходы формирования УУД в начальном образовании (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Л.Г. Петерсон и др.).

Исключительная важность формирования УУД начального образования может быть определена необходимостью ускоренного совершенствования образовательного пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей и создания условий для успешного их достижения всеми школьниками.

Исходя из этого, можно отметить, что современная система образования должна быть направлена на подготовку высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, в основу формирования которой на начальных этапах развития заложены универсальные учебные действия, которые формируются в младшем школьном возрасте.

Рассмотрев понятие «универсальные учебные действия», мы отметили их влияние на успешность достижения образовательных результатов и обеспечение школьникам возможности самостоятельно осуществлять учебную деятельность, проявлять способность к саморазвитию и самосовершенствованию, создание необходимых условий для самореализации личности на основе готовности к непрерывному образованию.

Один из важнейших факторов, который, на наш взгляд, повышает эффективность ос-

воения обучающимися образовательных предметов, в ходе чего основные умения и навыки растут, а также формируются картина мира, смысловые и ценностные основания личного морального выбора, представляют собой умение учиться. Способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию характеризует развитие универсальных учебных действий в ходе сознательного и активного приобретения нового социального опыта. Совокупностью деятельности обучающихся, которая обеспечивает его культурную принадлежность, социальную позицию, эмпатию, характеризуется способностью к самостоятельному освоению новых предметных дисциплин, навыков и умений, которые включает в себя образовательный процесс.

Учебное сотрудничество в ходе работы младших школьников способствует достижению этой цели.

Рассматривая и обобщая основные функциональные характеристики универсальных учебных действий, нами были отмечены наиболее значимые для нашего исследования:

- обеспечить возможность обучающимся самостоятельного осуществления деятельности обучения, постановки учебных задач, использования основных средств и способов, необходимых для их достижения, контроля и оценки процесса и результатов собственной деятельности;

- создать необходимые условия становления гармоничной личности, в основе которой лежит способность самореализовываться и непрерывно обучаться, обеспечивая при этом успешное освоение предметных дисциплин различных областей знания.

К концу обучения в начальном звене у всех обучающихся по всем предметам – учебным дисциплинам – должны быть сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия, выступая основой умения учиться. К сфере формирования личностных универсальных учебных действий относятся сформированность внутренней позиции школьника, высокая мотивационная готовность к приобретению знаний, включая образовательно-познавательную мотивацию, ориентацию на моральные ценности и правила, их соблюдение, способность к преодолению эгоцентричной личности – децентрации. К сфере регулятивных универсальных

учебных действий относится овладение всеми видами учебных действий, включающих способности к принятию и сохранению учебной цели и задач образовательной деятельности, планирования и реализация этой цели, контроль и оценка своих действий, соответствующая корректировка в ходе их выполнения. К сфере познавательных универсальных учебных действий относятся обучение использованию знаковых и символических средств, овладение моделированием, а также различными видами логической деятельности, в том числе основные приемы решения задач. К сфере коммуникативных универсальных учебных действий относится приобретение обучающимися умения учитывать позицию собеседника, организацию и осуществление сотрудничества и кооперации с участниками образовательного процесса – учителями и учениками, адекватная передача информации и отображение предметного содержания и условий деятельности в собственной речи. Сформированность личностных универсальных учебных действий отвечает за ценность и смысл ориентирования учащихся, то есть соотнесение своих поступков с поступками других людей в соответствии с моральными нормами и принятыми в обществе правилами, а также примеривание различных полей и понятие своего социального статуса в ходе межличностного взаимодействия. В содержании учебной деятельности выделяются три вида действий: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение, действие смыслообразования, то есть обучающиеся устанавливают связь между целями учебной деятельности и ее мотивами, а именно: между результатом обучения и побуждающими к деятельности средствами, ради которых она осуществляется, нравственно-этическая оценка осваиваемого содержания как действие исходит из социального и ценностного самоопределения личности, которая обеспечивает моральный выбор.

Регулятивными действиями обеспечивается организация учащихся своей собственной учебной деятельностью, сюда относятся:

- целеполагание как соотнесение известного с неизвестным и усвоенного с неувоенным обучающимися в процессе постановки учебных задач;
- планирование, то есть, определив последовательность промежуточной цели с

окончательными, составить план и последовательность действий;

- прогнозирование – составление прогноза относительно результатов и уровней освоения программного материала, а также необходимого времени для его достижения;
- контроль в форме слияния способов действий и их результатов с определенным эталоном, целью которого является обнаружение изменений и отличия от этого эталона;
- коррекция – введение корректировок и дополнений в планирование и способы действий в том случае, если эталон будет отличаться от продукта реальной деятельности;
- оценивание – выявление и осознание учащимися усвоенного ими материала и того, что еще надо будет усвоить, выделение ими качества уровней усвоения знаний;
- волевая регуляция собственной деятельности характеризуется способностью к активации силы и энергии, проявлению волевых усилий – выбор ситуации конфликта мотивов и преодоление возникающих препятствий [2].

Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

К общеучебным универсальным действиям относят:

- формулировку и самостоятельное выделение познавательных целей и задач;
- поиск и акцентуацию нужной информации, информационный поиск как способ нахождения знаний, в том числе при помощи информационно-коммуникационных технологий;
- знаковое и символическое моделирование – изменение объектов из сенсорной формы в модель, представляющую собой существенную характеристику объекта (пространственные, графические, знаковые, символические характеристики) с целью выделения общих законов, которые определяют ту или иную предметную область;
- процесс структурирования учебного материала;
- формулировку речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выявление наиболее эффективного способа решения задачи в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия как способ или условие действий, контролирование и оценивание

процесса и результата собственной деятельности;

- смысловое чтение – это осмысление целей чтения и выбор одного из видов чтения исходя из целей, выделение необходимого информационного пространства среди огромного различного насыщенного материала, свободное ориентирование и принятие информации в художественном, научном, публицистическом и официально-деловом стиле, понимание и адекватное оценивание языковых средств массовой информации;

- постановку и формулировку проблемы, решение творческих проблем, самостоятельное создание алгоритмов своих действий [1].

К универсальным логическим действиям относятся:

- разбор объекта, целью которого является выделение различных его признаков, выступающих как существенное или несущественное;

- синтез как соединение единого целого из множества частей, в ходе чего самостоятельно достраиваются, восполняются недостающие компоненты;

- выбор обоснований и критериального аппарата для сравнений объектов и выделение их классификаций;

- подведение под понятия, выявление последствий;

- установление причинных связей и последствий;

- построение логических цепей и рассуждений;

- доказательства;

- выдвижение гипотезы и ее обоснование.

К постановке и решению проблемы относятся:

- формулировку самой проблемы;

- самостоятельное создание способа решения проблемы в творческом и поисковом характере [4].

Перейдем к рассмотрению коммуникативных универсальных учебных действий, которые определяют социальные компетентности и учитывают позицию других людей, партнеров по коммуникации или деятельности, способность к активному слушанию и вступлению в диалог, участие в коллективных обсуждениях поставленной проблемы, интеграцию в число сверстников и построение

продуктивного взаимодействия и сотрудничества с одноклассниками и педагогами.

Разновидностью коммуникативных действий являются:

- планировка учебного сотрудничества учителя и сверстников – выделение целей, задач, функций каждого участника, различных способов кооперирования;

- постановка вопроса – активное сотрудничество в процессе поиска и сбора информации;

- решение возникающих конфликтов – выявление, обозначение проблем, нахождение альтернативного способа разрешения конфликта, обозначение решения и его реализация;

- регулирование поведения партнера – контролирование его действий, их корректировка и оценивание результатов;

- полное и точное выражение своих мыслей, соответствующих задаче и условиям общения, овладение монологом и диалогом как формой речи, учитывая грамматические и синтаксические нормы родного языка. Перечисленные универсальные учебные действия начинают свое формирование на ступени начального школьного образования, то есть в младшем школьном возрасте и играют основную роль в развитии и становлении благополучно-развивающейся личности ребенка [4].

Мы считаем, что различные подходы и теории формирования универсальных учебных действий детей младшего школьного возраста, развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий определяют развитие психологических особенностей личности и ее способностей, осуществляющихся в рамках нормативного развития личностной и познавательной сфер ребенка, в соответствии с возрастом. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста, тем самым определяя зону ближайшего развития вышеперечисленных универсальных учебных действий: их уровень, соответствующий нормативной стадии развития, и свойства, формирование которых пройдет наиболее благоприятно, если в ходе образовательного процесса активно будет применяться метод учебного сотрудничества.

Список литературы

1. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 5.
2. Прокудин Ю.П., Миленко Е.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся в условиях учебного сотрудничества // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы 12 Междунар. науч.-практ. интернет-конференции / отв. ред. И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 620-623.
3. Эльконин Д.Б. Система развивающего обучения. М.: Изд. центр «Союз», 2009. С. 153-157.
4. Прокудин Ю.П., Миленко Е.А. Технология профессионального сотрудничества как фактор повышения качества образования // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: материалы 4 Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. С. 252-255.

Поступила в редакцию 10.01.2018 г.

Отрецензирована 07.02.2018 г.

Принята в печать 02.04.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Прокудин Юрий Петрович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: prokudin68@mail.ru

Миленко Елена Анатольевна, аспирант, кафедра педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: elenamilenko507@gmail.com

Для корреспонденции: Прокудин Ю.П., e-mail: prokudin68@mail.ru

Для цитирования

Прокудин Ю.П., Миленко Е.А. Формирование универсальных учебных действий младших школьников как педагогическая проблема // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 136-144. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-136-144.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-136-144

FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Yuriy Petrovich PROKUDIN, Elena Anatolevna MILENKO

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

E-mail: prokudin68@mail.ru

Abstract. Formation of universal learning activities in the system of elementary education as a pedagogical problem is considered. The bases of "universal learning activities" notion are revealed. The research highlights significantly the studies of Russian scientists in the field of systemic and personal approach to formation of universal learning activities. The basic approaches to the formation of universal learning activities are analyzed, necessity of the formation of universal learning activities of younger schoolchildren is revealed and proved. Basic principles of personal, regulative and communicative universal learning activities are examined, and peculiarities of the development are examined as well. Possible ways of development and formation of universal learning activities by the means of learning collaboration are determined. Basic complementary provisions of the formation of universal learning activities are also analyzed. The stages of the formation of universal learning activities of younger schoolchildren are revealed, realization of the carried out process is proved from the point of view of practicability of the suggested system. Researches on new formations of elementary-school age pupils are considered. The special attention is paid to the universal learning activities. The peculiar features of the new formations of that age are emphasized and described. A characteristic of basic new formations of elementary-school age

has the significant role in the research. Basic approaches for examining issues of the formation of universal learning activities of younger schoolchildren are studied and proved, the following blocks of universal learning activities are identified: personal, regulative, communicative. It is proved that establishment and formation of universal learning activities are contributed by the educational activity of elementary school pupils. The personal development of a younger schoolchild is considered from its very first stages. The role of the formation of a younger schoolchild's skill "to learn" is proved. Different views on the process of the formation of universal learning activities of schoolchildren of younger school age are discussed. The carried out research is of interest for specialists in the field of pedagogy and psychology of elementary education system.

Keywords: universal learning activities; systemic and personal approach; personal block of universal learning activities; regulative block of universal learning activities; communicative block of universal learning activities; elementary education; learning collaboration; new formations of elementary-school age pupils; motivation; reflection; formation

References

1. Davydov V.V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya [On the notion of developing schooling]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1995, no. 5. (In Russian).
2. Prokudin Y.P., Milenko E.A. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy uchashchikhsya v usloviyakh uchebnogo sotrudnichestva [Formation of universal learning activities of pupils in the conditions of learning collaboration]. *Materialy 12 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii «Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushchego spetsialista»* [Proceedings of 12 International Scientific and Practical Internet-Conference "Personal and Professional Development of Future Specialist"]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2016, pp. 620-623. (In Russian).
3. Elkonin D.B. *Sistema razvivayushchego obucheniya* [System of Developing Schooling]. Moscow, Publishing Center "Soyuz", 2009, pp. 153-157. (In Russian).
4. Prokudin Y.P., Milenko E.A. Tekhnologiya professional'nogo sotrudnichestva kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya [Learning collaboration technology as a factor of raising education quality]. *Materialy 4 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya i studenta: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of 4 All-Russian Scientific and Practical Conference "Professional and Personal Development of a Teacher and a Student: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2016, pp. 252-255. (In Russian).

Received 10 January 2018

Reviewed 7 February 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Prokudin Yuriy Petrovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: prokudin68@mail.ru

Milenko Elena Anatolevna, Post-Graduate Student, Pedagogy and Educational Technologies Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: elenamilenko507@gmail.com

For correspondence: Prokudin Y.P., e-mail: prokudin68@mail.ru

For citation

Prokudin Y.P., Milenko E.A. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy mladshikh shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema [Formation of universal learning activities of younger schoolchildren as a pedagogical problem]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 136-144. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-136-144. (In Russian, Abstr. in Engl.).

УДК 378.14
DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-145-152

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ИНДУСТРИИ КРЕАТИВНОГО ДОСУГА

**Валентина Павловна СЕРГЕЕВА, Елена Ивановна ГРИГОРЬЕВА,
Галина Ивановна ГРИБКОВА, Ирина Сергеевна СЕРГЕЕВА**

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1
E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время культура рассматривается как определяющий фактор социально-экономических перемен и ресурсный потенциал региона, требующий подготовки кадров, владеющих передовыми инновационными методами и технологиями в сфере индустрии креативного досуга. Целью исследования было на основе анализа нормативно-правовых документов и научных исследований разработать классификацию видов индустрии креативного досуга, разработать и апробировать программы подготовки и переподготовки кадров для учреждений культурно-досуговой сферы г. Москва. В исследовании были использованы такие методы, как анализ нормативно-правовых документов, научных источников и педагогической практики, теоретическое проектирование. Выявлено противоречие между требованиями работодателя в сфере индустрии креативного досуга к качеству подготовки кадров в профильных вузах и недостаточным уровнем сформированности у них профессиональных компетенций, разработана классификация видов и форм креативного досуга, обоснована потребность в развитии педагогической теории и социально-культурной практики, выявлена необходимость в разработке и научно-методическом обеспечении системы подготовки кадров в условиях высшего профессионального образования, раскрыты научные предпосылки педагогического проектирования образовательных программ и требований к их созданию в системе высшего профессионального образования, в условиях института культуры и искусств Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». В процессе исследования конкретизированы понятия «индустрия досуга» и «индустрия креативного досуга», внедрение разрабатываемой образовательной системы обосновано взаимодействием вуза и предприятий индустрии креативного досуга, что является важным педагогическим условием развития как учреждений культуры, так и качественной профессиональной подготовки будущих кадров.

Ключевые слова: индустрия досуга; индустрия креативного досуга; подготовка профессиональных кадров

В условиях современного мегаполиса досуг становится жизненно важной сферой существования человека. Рынок культурных услуг постоянно расширяется, делая индустрию досуга одним из приоритетных направлений развития социально-экономического пространства города.

К толкованию понятия «индустрия досуга» не раз обращались российские и зарубежные исследователи в сфере социально-культурной деятельности, определяя ее как «отрасль по созданию оптимальных условий для досугово-рекреационной деятельности человека, в том числе предоставлению ему разнообразных досуговых услуг – на основе использования информационно-компьютерных технологий и новейших технических средств» (В.З. Дуликов), «коммерческий сектор досугово-рекреационного обслуживания населения» (Е.Г. Доронкина), «мощную от-

расль отечественной экономики, охватывающую целый ряд аспектов: экономических, идеологических, нормативно-правовых, психологических, научно-технических, информационно-технологических, промышленных, социально-культурных и других» (Л.В. Секретова) [1, с. 122].

В «Основах государственной культурной политики» творческие индустрии определяются как «компании, организации и объединения, производящие экономические ценности в процессе творческой деятельности, а также деятельность по капитализации культурных продуктов и их представлению на рынке. К сфере творческих индустрий относятся: промышленный дизайн и индустрия моды, музыкальная индустрия и индустрия кино, телевидение и производство компьютерных игр, галерейный бизнес, издательский бизнес и книготорговля, рекламное

производство и средства массовой информации»¹.

На наш взгляд, *индустрия досуга* – это четко организованная, продуманная во всех деталях модель совместной деятельности одного или нескольких учреждений культуры, включающая инициацию общей идеи, создание сети (объединение учреждений культуры), расширение пространства (привлечение образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, общественных организаций, населения города и др.), реализацию идеи в виде организации мероприятий, проектов, акций и других интерактивных технологий, направленных на удовлетворение досуговых потребностей разных социальных групп.

Индустрия креативного досуга – это инновационные, интерактивные технологии досуговой деятельности, основанные на творческом подходе и креативных идеях организации свободного времени разных социальных групп населения с учетом их интересов, потребностей и условий обслуживания.

Исследования последних лет пытаются классифицировать досуговые индустрии по различным признакам: содержанию и формам деятельности, критерию досугового времени и критерию досуговой деятельности. По мнению Л.В. Секретовой, «индустрии, затрагивающие сферу досуга, целесообразно классифицировать по их направленности, функциям и сферам проявления» [2, с. 141].

Признаком классификации индустрий креативного досуга могут являться *виды досуговых услуг культурно-досуговой продукции, созданные на основе предпринимательской деятельности*:

- 1) *медиаиндустрия*;
- 2) *киноиндустрия, производство видеопродукции, телевидение*;
- 3) *музыкальная индустрия*;
- 4) *издательский бизнес*;
- 5) *арт-бизнес* (галереи, выставочные залы);
- 6) *организация концертов, шоу-программ* и т. п.;
- 7) *игровой и игорный бизнес*;

8) *театры, концертные организации, цирки*;

9) *ивент-индустрия* – организация событийных мероприятий и акций;

10) *организация различных видов квестов*: квест-клубы, квест-агентства;

11) *досуговые центры, клубы, развлекательные комплексы, дискотеки, караоке-клубы*, создающие условия для общения и креативного самовыражения [3, с. 160];

12) *модельный бизнес, конкурсы красоты* и др.;

13) *сеть общественного питания* (кафе, рестораны);

14) *интерактивные формы театральной деятельности* – аудиопроменад, иммерсивный театр, «кухонный театр», «уличный театр», перформанс для одного и т. д.;

15) *флешмобы*;

16) *народные промыслы* – одно из направлений индустрии досуга, форма народного творчества, в которой отчетливо прослеживаются этнические традиции и нравы. Русские промыслы сочетают в себе неповторимость народной художественной культуры и авторский стиль мастеров [4, с. 64]. В индустрии туризма народные промыслы представлены в форме сувенирной продукции;

17) *свободное времяпрепровождение* как основа образа жизни переходит в *виртуальное пространство*, обусловленное пятью “i” – intensive (интенсивность), interactive (интерактивность), immersive (иммерсивность), illustrative (иллюстративность), intuitive (интуитивность) [5]. В сети Интернет представлены досуговые коммерческие услуги в форме игр, кино- и видеопродукции, арт-проекты, виртуальные экскурсии и т. д. Вместе с тем, как отмечают исследователи, это инновационное, интерактивное направление еще не сформировалось как социально-педагогическое направление и находится в стадии изучения, выявления закономерностей, задач, понятийного аппарата и других научных атрибутов [6, с. 129];

18) *активный отдых* становится признаком статусности. Ради хорошей физической формы не только у подростков и молодежи, но и у представителей старших возрастных групп появляется желание раскрыть в себе новые физические возможности. Предлагаемые туристскими организациями новые виды и формы активного отдыха приобретают

¹ Основы государственной культурной политики: Указ Президента Российской Федерации об утверждении основ государственной культурной политики от 14.12.2014 № 808. URL: <https://www.mkrf.ru/upload/medialibrary/3aa/3aa5ed08e6c6bb1c982fee8618c4fa09.pdf> (дата обращения: 22.12.2017).

элементы экстрима: флайбординг, вулканобординг, паркур на батуте, кайтвинг и т. д.;

19) *драг-рейсинг* (Drag Rasing) – заезды по прямой дистанции на скорость и *стрит-рейсинг* (Street Rasing, Streetchallenge) – городские гонки: поездка из одной намеченной организаторами точки в другую с выполнением необычных заданий и их фото-подтверждением;

20) *парк развлечений* – еще один вид креативного досуга, который имеет свои зоны (*парк аттракционов, парк природных зон России, парк активного отдыха, тематический парк, этнокультурный парк, экопарк* и т. д.) [7, с. 232]. Следовательно, парк является креативной площадкой, где конструируются объекты, которые используются в русле конкретной темы. Аттракционы и игровые территории включаются в пейзаж и декорации, создавая атмосферу происходящих событий;

21) *аниме-движение* – особая форма развлечения, называемая *косплеем*, основанная на подражании аниме-героям;

22) *анимация* – вид досуговой деятельности, направленный на рекреацию и развлечение, получение личностью положительных впечатлений: *анимационные туристские маршруты; дополнительные анимационные услуги; гостиничная анимация, раус-программы* и т. д.;

23) *культурный туризм* – направление в сфере креативного досуга, отвечающее познавательным и рекреативным потребностям туристов и экскурсантов. Появляются такие формы туристско-экскурсионной деятельности, как *аудиопроменад, экскурсия-шоу, экскурсия-перформанс, экскурсия-театрализация, экскурсия-квест* и т. д. В последнее время в индустрии туризма, являющейся сферой креативного досуга, разрабатываются проекты, обусловленные смещением интереса от познавательной деятельности к развлекательной, эмоционально-чувственному восприятию исторического или памятного места [8, с. 28].

Данная классификация является результатом анализа материалов всероссийских научно-практических конференций региональных вузов культуры и искусств, научно-исследовательских разработок профессорско-преподавательского состава института культуры и искусств Государственного авто-

номного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ИКИ ГАОУ ВО МГПУ).

На данном этапе исследований необходимо глубоко проанализировать содержание понятия «индустрия досуга»: в каких направлениях, видах и формах она на современном этапе развивается, какие факторы послужили основой ее развития, какие ценности она транслирует, с помощью каких технологий оказывает воздействие на социум и, наконец, какими должны быть государственные и общественные механизмы воздействия на содержание ее деятельности.

Какова при этом роль вузов культуры, ведь именно они способны подготовить кадры, которые смогут реализовать технологии социально-культурной деятельности в индустрии досуга на благо личности и общества [9, с. 152].

В условиях модернизации российской экономики система подготовки специалистов социально-культурной деятельности строится по другой модели, которая носит более открытый и творческий характер [10, с. 137].

В 2017/2018 учебном году кафедрой социально-культурной деятельности института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ был расширен перечень примерных тем в области индустрии досуга, рекомендуемых студентам для исследования в процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, были предложены следующие темы:

- Актуальные проблемы развития отечественной индустрии досуга в разных регионах России;
- Многообразие досуговых индустрий в столичном мегаполисе и регионах;
- Влияние креативных индустрий на формирование досуговой культуры личности и общества в условиях г. Москва;
- Деятельность департамента культуры по развитию досуговых индустрий на основе взаимодействия вуза и учреждений культуры;
- Ивент-агентства в индустрии досуга: модели и модификации, технологии;
- Современные проблемы информационно-нормативного регулирования индустрии досуга;
- Правовое обеспечение доступности и качества услуг досуговых индустрий для разновозрастных категорий населения;

- Разработка диагностического инструментария для комплекса критериев эффективности досуговых индустрий;

- Специфика технологий менеджмента и маркетинга на предприятиях индустрии досуга;

- Перспективы развития досугового кластера в Московском регионе, на основе взаимодействия вуза и учреждений культуры;

- Роль технологий массмедиа, кино-, фото-, видеотворчества в развитии индустрии досуга;

- Место индустрии досуга в торговых центрах и технология их развития.

Социально-культурное взаимодействие учреждений образования и культуры позволяет оптимизировать городскую среду, способствует решению социально-экономических проблем. Специфика профессиональной подготовки кадров для индустрии досуга города – это овладение, с одной стороны, «новыми» формами организации досуга, а с другой стороны, сочетание высокого уровня профессиональной компетентности, профессиональной мобильности и конкурентоспособности. В модульные блоки профессиональной подготовки бакалавров предложены следующие программы: «Интерактивные технологии в индустрии креативного досуга», «Маркетинг в индустрии досуга», «Управление процессом проектирования в организации культурного досуга» и др.

Разработана магистерская программа «Ивент-технологии в индустрии креативного досуга» по направлению подготовки 51.04.03 Социально-культурная деятельность, включающая три модуля.

1. Теоретико-методологические основы индустрии креативного досуга.

2. Основы проектной деятельности в индустрии креативного досуга.

3. Ивент-технологии в индустрии креативного досуга.

Важное значение в развитии предприятий индустрии досуга приобретает разработка преподавателями кафедры социально-культурной деятельности программ для повышения профессиональной компетентности специалистов этой сферы. Сформированные компетенции позволяют обучающемуся самостоятельно применять на практике современные технологии организации креативного досуга, планировать результаты своей про-

фессиональной деятельности и оценивать ее результативность.

Программа «Креативные индустрии в системе подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры в современных условиях мегаполиса» реализуется с привлечением специалистов Министерства культуры РФ и Минобрнауки РФ, руководителей досуговых центров, центров культуры, центров детского и юношеского творчества, Дворцов и Домов культуры г. Москвы, успешных менеджеров-практиков в сфере творческих индустрий. Программа включает 3 модуля.

Раздел 1. Творческие индустрии: теория и практика.

Раздел 2. Креативные индустрии, экономика и менеджмент.

Раздел 3. Креативные проекты в городской среде.

В рамках учебного процесса организуются посещение ведущих арт-площадок, художественных галерей и профильных выставок, встречи с сотрудниками фирм, представленных на рынке творческих индустрий, встречи с редакторами профильных журналов, посещение ивент-агентств, развлекательных центров, театральных мастерских.

Программа «Социально-культурные технологии в индустрии креативного досуга».

Раздел 1. Социокультурные технологии в индустрии досуга: виды и типы.

Раздел 2. Организационно-технологические основы создания социокультурных программ в индустрии досуга.

Раздел 3. Материально-техническая база индустрии досуга и управление учреждениями этой отрасли.

При написании и реализации программ для будущих бакалавров, магистрантов и специалистов предприятий индустрии креативного досуга определены следующие *требования*.

Первое требование – это многосторонность подготовки, состоящая в изучении дисциплин из различных научных областей: культурологии, истории, экономики, теории и практики социально-культурной деятельности, культурной политики, правоведения, менеджмента, маркетинга, информационно-компьютерных технологий, педагогики досуга и в овладении знаниями основных технологий социально-культурной деятельности:

информационно-просветительных, культурно-творческих, рекреационно-игровых, проектных и др.

Второе требование относится к формированию личностных качеств специалистов, работающих в индустрии досуга. В дополнение к социальным качествам, обычно предъявляемым к работникам (дисциплинированность, ответственность, соответствие нормам и правилам корпоративной культуры организации и т. п.), требуется воспитывать активность, коммуникабельность, креативность, доброжелательность, выносливость, постоянное стремление к познанию нового, оптимизм.

Третье требование – практико-ориентированность, профилизация, подготовка к работе в условиях конкретного вида индустрии досуга. Этому могут способствовать практики студентов (учебная, производственная и преддипломная) и стажировки в эффективно работающих досуговых центрах, на предприятиях индустрии досуга, изучение успешного отечественного и зарубежного опыта, выполнение курсовых работ, выпускных квалификационных работ по актуальной новой отрасли – индустрии досуга.

Таким образом, актуальность обращения к заявленной теме обусловлена той особой ролью, которую играет креативный досуг в индустрии развлечений, способ его организации и проведения – в формировании образа будущего мира через инкультурацию личности, через ее социализацию и интерактивность. В настоящее время этот способ все более детерминируется влиянием индустрии досуга, само появление и развитие которой объективно обусловлено мировыми тенденциями глобализации, отечественными моделями коммерциализации досуга, экономизации культуры, с одной стороны, и стремительным развитием высокотехнологичного промышленного производства, творческих отраслей экономики, с другой стороны.

Индустрия досуга должна стать той областью, в которой находятся не только коммерческие интересы предпринимателей, но и удовлетворяются интеллектуальные и духовные потребности различных групп населения, получают развитие лучшие человеческие качества [11, с. 48].

Немаловажна, а может быть, наиболее значима организация исследований в области

индустрии досуга, в которой актуализированы понятия «культурная деятельность», «творческие индустрии», а также поставлена задача, имеющая непосредственное, прямое отношение к профессорско-преподавательскому сообществу вузов культуры, а именно: развитие государственной системы подготовки творческих кадров с использованием уникальных отечественных традиций, повышение качества подготовки профессиональных кадров для всех видов культурной деятельности.

Именно на решение данной актуальной задачи направлена научно-исследовательская, учебно-методическая и преподавательская работа кафедры социально-культурной деятельности ИКИ МГПУ.

Список литературы

1. Дуликов В.З. Индустрия досуга: к интерпретации понятия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 3 (59). С. 121-127.
2. Секретова Л.В. Исследования индустрии досуга в России: социально-культурный аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 3 (77). С. 138-146.
3. Современные тенденции развития социально-культурной деятельности и художественного образования: теория и практика / под общ. ред. Г.И. Грибковой. М.: УЦ Перспектива, 2017. 184 с.
4. Сергеева И.С. Символика и образ народной игрушки // Среднее профессиональное образование. 2011. № 9. С. 63-65.
5. Гришина А.А. Досуг в обществе потребления: основные тенденции восприятия // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2013. С. 77.
6. Сергеева В.П. Информационные технологии: эффективные или разрушительные изменения в образовании? // Инновации в образовании. 2013. № 11. С. 127-132.
7. Родионов И.М. Парк развлечений как инновационная форма культурно-досуговой деятельности // Молодой ученый. 2010. Т. 2. № 5. С. 231-234.
8. Грибкова Г.И. Некоторые особенности проектных технологий в деятельности социально-культурных учреждений // Актуальные вопросы экономики, управления и права: сб. науч. тр. 2014. № 6. С. 27-31.
9. Медведь Э.И. Студенческая молодежь как субъект социально-культурной адаптации в

- условиях столичного мегаполиса // Актуальные проблемы социального развития разных групп населения в социокультурном пространстве столичного мегаполиса: сб. ст. по результатам городской межвузовской науч.-практ. конф. М.: Изд-во МГПУ, 2013. С. 149-154.
10. Григорьева Е.И. Традиции и инновации в подготовке современных бакалавров и магистров социально-культурной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 11 (103). С. 137-142.
11. Секретова Л.В. Индустрия досуга: социально-культурный аспект // Социально-культурная деятельность в условиях модернизации России: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2013. С. 47-55.
- Поступила в редакцию 15.01.2018 г.
Отрецензирована 09.02.2018 г.
Принята в печать 02.04.2018 г.
Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Сергеева Валентина Павловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социально-культурной деятельности. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: sergeeva4646@mail.ru

Григорьева Елена Ивановна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры социально-культурной деятельности. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Грибкова Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурной деятельности. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: galina2658@yandex.ru

Сергеева Ирина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: irina5.76@inbox.ru

Для корреспонденции: Григорьева Е.И., e-mail: grigorev_tmb@list.ru

Для цитирования

Сергеева В.П., Григорьева Е.И., Грибкова Г.И., Сергеева И.С. Современные аспекты профессиональной подготовки кадров для индустрии креативного досуга // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 145-152. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-145-152.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-145-152

CURRENT ASPECTS OF PROFESSIONAL STAFF TRAINING FOR CREATIVE LEISURE INDUSTRY

**Valentina Pavlova SERGEEVA, Elena Ivanovna GRIGORYEVA,
Galina Ivanovna GRIBKOVA, Irina Sergeevna SERGEEVA**

Moscow City University

4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation

E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that today culture is seen as the determining factor of social and economic changes and the resource potential of the region, which requires the training of personnel possessing advanced innovative methods and technologies in the sphere of the leisure industry. The goal of the research was to study the classification of forms and types of leisure industry, to develop programs for training and retraining personnel for enterprises of the creative leisure industry and cultural and recreational facilities in Moscow. Such methods as analysis of scientific sources, normative legal documents and pedagogical practice, theoretical design were used in the research. The problem in the development of the creative leisure industry is revealed, which consists in insufficient training of personnel for the given social and economic sphere of the region, a classification of the types and forms of creative leisure was developed, the

need for the development of pedagogical theory and socio-cultural practice was grounded, the need for the development and scientific and methodological support of the system of training personnel in the conditions of higher professional education is revealed, the scientific prerequisites for the pedagogical design of educational programs and the requirements for their creation in the system of higher professional education are revealed, in the conditions of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City University. The introduction of the developed educational system is justified by the interaction of the university and the enterprises of the creative leisure industry, which is an important pedagogical condition for the development of both cultural institutions and high-quality professional training for future staff.

Keywords: leisure industry; creative leisure industry; training of professional staff

References

1. Dulikov V.Z. Industriya dosuga: k interpretatsii ponyatiya [Leisure industry: the interpretation of the notion]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2014, no. 3 (59), pp. 121-127. (In Russian).
2. Sekretova L.V. Issledovaniya industrii dosuga v Rossii: sotsial'no-kul'turnyy aspekt [Research of the leisure industry in Russia: social and cultural aspect]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2017, no. 3 (77), pp. 138-146. (In Russian).
3. Gribkova G.I. (gen. ed.). *Sovremennye tendentsii razvitiya sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti i khudozhestvennogo obrazovaniya: teoriya i praktika* [Current Development Trends of Social and Cultural Activities and Artistic Education: Theory and Practice]. Moscow, Training Centre Perspektiva Publ., 2017, 184 p. (In Russian).
4. Sergeeva I.S. Simvolika i obraz narodnoy igrushki [Symbolism and the image of folk toys]. *Srednee professional'noe obrazovanie – Secondary Vocational Education*, 2011, no. 9, pp. 63-65. (In Russian).
5. Grishina A.A. Dosug v obshchestve potrebleniya: osnovnye tendentsii vospriyatiya [Leisure in the consumer society: basic perception trends]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* [Proceedings of St. Petersburg State Institute of Culture]. St. Petersburg, St. Petersburg State University of Culture and Arts Publ., 2013, p. 77. (In Russian).
6. Sergeeva V.P. Informatsionnye tekhnologii: effektivnye ili razrushitel'nye izmeneniya v obrazovanii? [Information technologies: effective or destructive changes in education?]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2013, no. 11, pp. 127-132. (In Russian).
7. Rodionov I.M. Park razvlecheniy kak innovatsionnaya forma kul'turno-dosugovoy deyatel'nosti [Amusement park as an innovative form of cultural and leisure activities]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2010, vol. 2, no. 5, pp. 231-234. (In Russian).
8. Gribkova G.I. Nekotorye osobennosti proektnykh tekhnologiy v deyatel'nosti sotsial'no-kul'turnykh uchrezhdeniy [Some peculiarities of project technologies in the activity of social and cultural institutions]. *Sbornik nauchnykh trudov «Aktual'nye voprosy ekonomiki, upravleniya i prava»* [Digest of Scientific Works “Current Issues of Economics, Management and Law”], 2014, no. 6, pp. 27-31. (In Russian).
9. Medved E.I. Studencheskaya molodezh' kak subekt sotsial'no-kul'turnoy adaptatsii v usloviyakh stolichnogo megapolisa [College youth as a subject of social and cultural adaptation in the conditions of a capital city]. *Sbornik statey po rezul'tatam gorodskoy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nye problemy sotsial'nogo razvitiya raznykh grupp naseleniya v sotsiokul'turnom prostranstve stolichnogo megapolisa»* [Proceedings of City Interuniversity Scientific and Practical Conference “Current Issues of Social Development of Different Population Groups in Social and Cultural Space of a Capital City”]. Moscow, Moscow City University Publ., 2013, pp. 149-154. (In Russian).
10. Grigoryeva E.I. Traditsii i innovatsii v podgotovke sovremennykh bakalavrov i magistrów sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [Traditions and innovations in preparation of modern bachelors and magisters of social and cultural activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series Humanities*, 2011, no. 11 (103), pp. 137-142. (In Russian).
11. Sekretova L.V. Industriya dosuga: sotsial'no-kul'turnyy aspekt [Leisure industry: social and cultural aspect]. *Sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v usloviyakh modernizatsii Rossii»* [Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference “Social and Cultural Activity in Terms of Modernization in Russia”]. St. Petersburg, St. Petersburg State University of Culture and Arts, 2013, pp. 47-55. (In Russian).

Received 15 January 2018

Reviewed 9 February 2018

Accepted for press 2 April 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Sergeeva Valentina Pavlovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Social and Cultural Activities Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: sergeeva4646@mail.ru

Grigoryeva Elena Ivanovna, Doctor of Culturology, Professor, Professor of Social and Cultural Activities Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Gribkova Galina Ivanovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social and Cultural Activities Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: galina2658@yandex.ru

Sergeeva Irina Sergeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: irina5.76@inbox.ru

For correspondence: Grigoryeva E.I., e-mail: grigorev_tmb@list.ru

For citation

Sergeeva V.P., Grigoryeva E.I., Gribkova G.I., Sergeeva I.S. Sovremennye aspekty professional'noy podgotovki kadrov dlya industrii kreativnogo dosuga [Current aspects of professional staff training for creative leisure industry]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 145-152. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-145-152. (In Russian, Abstr. in Engl.).

НОВАТОРСТВО РЕЖИССЕРСКИХ ИСКАНИЙ АНАТОЛИЯ ВАСИЛЬЕВА

Валентина Александровна САЗОНОВА, Сергей Алексеевич ЧЕБОТАРЕВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: v.sazonova@list.ru

Аннотация. Анатолий Александрович Васильев – всемирно известный режиссер, педагог, заслуженный деятель искусств России, реформатор российского театра рубежа XX–XXI веков, открывший новые пути сценического искусства. Рассмотрено новаторство экспериментальных поисков А.А. Васильева, сумевшего творчески развить метод, основанный на достижениях русской психологической школы, полученный в ГИТИСе из рук М.О. Кнебель, ученицы К.С. Станиславского. В созданном им уникальном авторском театре «Школа драматического искусства», не имеющем аналогов в мире, режиссер подверг исследованию и развил методику анализа пьесы и работы актера над ролью в психологическом театре. А.А. Васильев попытался разработать метод актерской техники в игровом театре. За период работы в Театре им. К.С. Станиславского, Театре на Таганке, в лаборатории «Школы драматического искусства» на материале пьес М. Горького, В.И. Славкина, Платона, Т. Манна, А.С. Пушкина и других он стремился преодолеть психологический театр, найти пути способа существования актера в игровом театре, воспитать актера, способного соединить в себе духовность и нравственность с особой техникой игры. А.А. Васильев в процессе постановки спектаклей по А.С. Пушкину открыл новый способ работы актера над ролью. Не погружение в предлагаемые обстоятельства роли и присвоение их, а присвоение мыслей автора и дистанционное отстранение персоны-актера от образа «персонажа» и установление игровых взаимоотношений между ними. В «Плаче Иеремии» В.И. Мартынова, «Иосифе и его братьях» Т. Манна режиссер пытался соединить религию и театр. Также идет речь о лабораториях, ведущих исследовательскую работу в театре «Школа драматического искусства», учениках и единомышленниках А.А. Васильева, продолжающих экспериментальную работу после его отъезда во Францию.

Ключевые слова: режиссер; новатор; эксперимент; театр; школа; лаборатория; психологический театр; игровой театр; метод; способ существования актера в игровых структурах

Сегодня имя Анатолия Александровича Васильева – режиссера, педагога, заслуженного деятеля искусств России, лауреата Государственной премии Российской Федерации, создателя театра «Школа драматического искусства» – известно не только в России, но и во всем театральном сообществе мира.

В 1973 г. он окончил режиссерский факультет ГИТИСа, курс доктора искусствоведения, профессора М.О. Кнебель и народного артиста СССР А.А. Попова.

В 1972 г. руководители курса доверили А.А. Васильеву поставить самостоятельно выпускной дипломный спектакль «Сказки старого Арбата» по пьесе А.Н. Арбузова. Уже в этой работе проявился талант молодого режиссера. В спектакле действовали живые куклы – творения Мастера. Их роли исполняли студенты курса – вьетнамцы, юноша и девушка. Спектакль был изящный, тонкий, лиричный, от него веяло ароматом светлого чуда. Когда спустя какое-то время автору пьесы довелось посмотреть одноименный спектакль в исполнении народных артистов и

мастеров сцены Театра им. В.В. Маяковского, сравнение было в пользу студенческого спектакля.

После окончания института А.А. Васильев был приглашен в 1973 г. в МХАТ СССР им М. Горького, где работал в качестве режиссера-стажера над спектаклем «Соло для часов с боем» О. Заградника с народными артистами СССР М.М. Яншиным, Б.Я. Петкером, А.Н. Грибовым, О.Н. Андровской, М.И. Прудкиным. Спектакль стал «лебединой песней» для прославленных старейших актеров МХАТа, школой и испытанием для молодого режиссера-ассистента. В качестве второго режиссера, ассистента или руководителя постановки А.А. Васильев участвовал в работе над спектаклями МХАТа «Медная бабушка» Л.Г. Зорина, «Нина» А. Кутерницкого, «Путь» А.О. Ремеза.

В 1977 г. А.А. Васильев начинает работать в Театре им. К.С. Станиславского, где главным режиссером стал его педагог по ГИТИСу А.А. Попов. Два спектакля, поставленные А.А. Васильевым: первый вариант

«Вассы Железновой» М. Горького и «Взрослая дочь молодого человека» В.И. Славкина, одного из драматургов «новой волны» – стали сенсацией в Москве и выдвинули режиссера в лидеры поколения.

В процессе работы над спектаклем вокруг А.А. Васильева сплотились и в последующие годы продолжили сотрудничать с ним Л.П. Полякова, Б.Л. Романов, Ю.С. Гребенщиков, А.Л. Филозов, В.И. Бочкарев. Позже к ним присоединились известные киноактеры Н.Э. Андрейченко и А.В. Петренко.

В 1982 г. вынужденный уйти из Театра им. К.С. Станиславского режиссер на малой сцене Театра на Таганке в течение трех лет репетирует и выпускает спектакль «Серсо» по пьесе В.И. Славкина. Спектакль был признан критикой и зрителями как новое явление в театральном искусстве. Режиссеру удалось вскрыть глубинные пласты и мотивы человеческого поведения, выявить подсознательные процессы мышления персонажей. Спектакль потрясал не постановочными приемами, а способом существования актера, духовной атмосферой, глубиной мыслей и чувств, человечностью.

В спектакле «Серсо» А.А. Васильев утверждает власть эстетического начала в творчестве. Исследователь творчества режиссера П.Б. Богданова отмечает: «...Васильев ведет поиски идеального гармоничного человека, человека играющего. Игра как основа и цель творчества становится отныне для художника магистральным сюжетом в жизни и искусстве» [1, с. 2].

По мнению А.А. Васильева, в театре все связано в первую очередь с артистом, его природой. Именно артист воплощает замысел режиссера и драматурга. Вся задача заключается в том, чтобы возбудить эту природу, заставить творить. «Для меня не существует спектакля, который от начала до конца придумал режиссер, превратив артиста в модель и все за него исполнив. Человеческий разум не богаче самой природы», – заявил А.А. Васильев в одном из интервью [2, с. 53].

А.А. Васильев считал, что более развитая форма психологического театра – театр, наполненный атмосферой. Поэтому в процессе длительных репетиций искалось общение между персонажами на уровне атмосферы, а не только действия и текста. «Серсо»

поражал напряженной внутренней жизнью героев, вторым планом ролей.

Это был спектакль об одиноких людях, разобщенности и поисках единения, своего дома, не в бытовом смысле, а более глубоком: своей родины, своего места в мире. Герои спектакля пытались уйти из безликости «коммунальности» в мир прошлого, где царит гармония и красота.

Случайные люди, приглашенные Петушком, получившим в наследство от бабушки дом, на какое-то время погрузились в атмосферу красоты и гармонии, в мир, где из изящных старинных бокалов пьют вино при зажженных свечах и играют в серсо, они открыли душу друг другу. Но, когда хозяин дома предложил жить всем вместе, утром все разъехались. Люди оказались бессильны перед красотой. «Суeta суeta» возвращает их в мир отчужденности.

С начала 1980-х гг. наряду с режиссерской деятельностью А.А. Васильев преподавал на Высших двухгодичных курсах сценаристов и режиссеров, во ВГИКе, на режиссерском факультете ГИТИСа в качестве руководителя актерско-режиссерских курсов заочного отделения. Один из талантливых педагогов ГИТИСа М.М. Буткевич, соратник А.А. Васильева, передал ему свой третий курс, будучи вынужден уйти по состоянию здоровья. На курсе уже были подготовлены интересные этюды-импровизации, заготовки для будущего дипломного спектакля по пьесе Л. Пиранделло «Шесть персонажей в поисках автора». А.А. Васильев продолжил работу над этим спектаклем.

Стремясь к новаторским поискам в режиссуре, в работе с актером А.А. Васильев мечтал о собственном экспериментальном театре. И, наконец, мечта сбылась. 24 февраля 1987 г. ему удалось открыть свой театр «Школа драматического искусства» («ШДИ»). Театр на многие годы стал базой, где Художник мог реализовать свои творческие замыслы, пока конфликт с представителями власти не стал поводом отъезда режиссера во Францию.

Театр «Школа драматического искусства» открылся премьерой спектакля «Шесть персонажей в поисках автора» Л. Пиранделло в постановке А.А. Васильева. Исполнителями были выпускники его актерско-режиссерского курса, ядро труппы театра. Спек-

такль стал творческим манифестом, «открытием нового театра», который в отличие от традиционного, репертуарного, психологического театра впоследствии стал называться «игровым». Всему театральному сообществу, зрителям, своим актерам А.А. Васильев предложил уникальную художественную модель «Лаборатория – Школа – Театр».

В отличие от репертуарного театра задача театра-лаборатории определялась как сосредоточение на поисках и исследованиях, постоянный эксперимент. Единство практики и исследования природы драматического искусства реализуется как в лабораторных спектаклях, так и в крупномасштабных постановках. Концепция театра-школы призвана осуществлять назначение театра как высшей школы актерского мастерства, предполагает ежедневный тренинг: актерский, пластический, речевой. Из постоянного ученичества рождаются новые театральные технологии, новый художественный стиль. Когда стиль входит в актера, становится его природой, тогда можно говорить о новом художественном направлении, о происхождении театра, его поэтике.

Театр «Школа драматического искусства» представляет собой не имеющий аналогов творческий организм, обладающий уникальным практическим и теоретическим опытом, развивающий лучшие традиции русской сцены, впитавший опыт К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, Е.Б. Вахтангова и открывающий новые пути развития современного театра [2].

С двумя спектаклями «Серсо» и «Шесть персонажей в поисках автора» А.А. Васильев выезжает на гастроли в Европу, где его ждет грандиозный успех. Режиссера приглашают на постановки ведущие театры Франции, Германии, Великобритании, Венгрии, Италии, где за спектакль «Шесть персонажей в поисках автора» он получает самую престижную премию «Новая театральная реальность».

Театр А.А. Васильева работал в основном как лаборатория, где режиссер с актерами занимался творческими поисками в методологии игрового театра, поиском «новых идей в исследовании глубинных основ актерского и режиссерского искусства».

В течение многих лет театр «Школа драматического искусства» располагался в подвале дома 20 на улице Поварской. Этот

подвал, отремонтированный и обустроенный режиссером и актерами, стал родным домом, где Мастером производилось множество уроков по «Диалогам» Платона, Т. Манну, Ф.М. Достоевскому, А.С. Пушкину, О. Уайльду.

За период деятельности в «Школе драматического искусства» А.А. Васильев выпустил такие спектакли, как «Плач Иеремии» В.И. Мартынова, «Дон Гуан, или Каменный гость» и другие стихи, «Моцарт и Сальери», «Из Путешествия Онегина», «Каменный гость, или Дон Гуан мертв» А.С. Пушкина, «Илиада» Гомера и др. Все эти спектакли были подготовлены в здании на Поварской улице.

Режиссер очень долго и подробно работал с актерами над каждым спектаклем, добиваясь живой правды на сцене, постижения идей автора, продолжая и развивая концепцию психологического театра, полученную от своих учителей М.О. Кнебель и А.А. Попова, где главное – процесс, а не результат, и создание «жизни человеческого духа».

А.А. Васильев так говорил в одном из своих интервью: «Чем мы занимаемся в театре? Созданием «жизни человеческого духа». Только духовная, нервная энергия артиста способна сотворить театральную реальность, ничего другое: ни вещи, ни декорации, ни свет, ни мизансцены» [2, с. 53].

Решая чисто художественные цели и задачи, А.А. Васильев занимается важной исследовательской работой, постигая театр не как средство развлечения, а как древний вид искусства, «вобравший в себя различные традиции, как творческую мастерскую, производящую уникальную продукцию, и как науку, никогда не останавливающуюся в своем развитии, идущую дальше и открывающую миру новые истины и смыслы» [2, с. 12].

В 2001 г. театр получил новое здание на улице Сретенке, построенное по проекту А.А. Васильева и художественно разработанное И.В. Поповым.

В архитектуре многофункционального здания отразились своеобразие эстетических принципов театра «Школа драматического искусства», оригинальность его творческой и организационной структуры. Театр имеет два зрительных зала, две сцены «Манеж» и «Глобус», репетиционные залы, зал для тренингов, танцевального и музыкального клас-

сов. Ежедневные тренировки актеров, атмосферу лабораторных и постановочных спектаклей наполняет светом и воздухом проникающее сквозь окна естественное освещение.

В зале «Манеж» зрительские места по отношению к сцене не фиксируются, а трансформируются в зависимости от концепции пьесы или замысла режиссера. Галерея, балконы и ложи могут быть использованы в качестве игровых пространств.

Зал «Глобус» построен по аналогии с шекспировским театром «Глобус» – портал имеет пятиярусную сценическую вертикаль и три яруса галерей для зрителей, планшет зала «Глобус» может целиком опускаться в трюм, верх зала венчает стеклянный шатер [3].

В состав «Школы драматического искусства» кроме лабораторных поисков А.А. Васильева входили четыре творческо-исследовательские лаборатории: Лаборатория Дмитрия Крымова, Лаборатория Бориса Юхананова, Лаборатория Игоря Лысова и Лаборатория «До танца».

Художественный руководитель первой из вышеперечисленных лабораторий Д.А. Крымов после окончания Школы-студии при МХАТ СССР им. М. Горького в течение ряда лет работал в Театре на Малой Бронной, оформляя спектакли своего отца А.В. Эфроса, в Театре драмы и комедии на Таганке. Как художник Д.А. Крымов оформил около 100 спектаклей. Работал с режиссерами В.М. Портновым, Г.А. Товстоноговым, В.Ю. Саркисовым, Е.М. Арье, А.Я. Шапиро, М.Г. Розовским и др.

В начале 1990-х гг. Д.А. Крымов ушел из театра и занялся станковым искусством: живописью, графикой, инсталляцией. Участвовал во многих групповых и персональных выставках как в России, так и за рубежом. С 2002 г. Д.А. Крымов преподает в ГИТИСе, где ведет курс театральных художников, а также ставит в Лаборатории при «Школе драматического искусства» спектакли с участием своих студентов-художников и молодых актеров, выпускников ГИТИСа и Щукинского училища, которые уже были показаны на международных фестивалях в Москве, Санкт-Петербурге, Польше, Венгрии, Великобритании, Эстонии, Финляндии и Америке.

Первым спектаклем Лаборатории Д.А. Крымова были «Недосказки» по мотивам русских

народных сказок под редакцией А.Н. Афанасьева. Спектакль был без слов. Исполнители – студенты-художники – на глазах зрителей создавали серию зрительных образов, объединенных одним сюжетом и идеей. «Недосказки» после первого показа были включены в репертуар театра «Школа драматического искусства». Лаборатория Д.А. Крымова существует при «ШДИ» как художественное подразделение, как уникальный театр художников со своей собственной эстетикой.

Б.Ю. Юхананов, руководитель второй Лаборатории, является основателем параллельного кино, предпочитая кинематографу театр и видео. Выпускник Воронежского театрального института и ГИТИСа (Мастерская А.В. Эфроса и А.А. Васильева), он в 1984 г. создал первую в СССР независимую театральную труппу Театр–Театр. В это же самое время он начал художественные эксперименты с видеокамерой. В рамках глобального видеопроекта «Роман в 1000 кассет» он снял ряд фильмов: «Особняк», «Игра в ХО», «Сумасшедший принц Фассбиндер», «Гамлет», «Крылья», «Сумасшедший принц Годар» и др.

В 1988 г. Б.Ю. Юхананов создал Мастерскую индивидуальной режиссуры (МИР). Главным театральным проектом МИРа на протяжении десяти лет был «Сад» – уникальный эксперимент по созданию саморазвивающейся во времени сценической постановки. Участники «Сада» «попробовали встать в ситуацию сочинения мифа и одновременно стать его участниками. Целью эксперимента было увидеть, как этот созданный миф отразится в личной эволюции» участников спектакля и одновременно в том искусстве, которое находится на путях созидаемого Мифа¹. По мнению Б.Ю. Юхананова, это был опыт современной режиссуры, «положивший в основание своего дела театр как единственный универсум, присутствующий в животрепещущем пространстве, с которым можно быть в активном согласовании. А так как меня интересовал способ универсального существования в культуре, то я, конечно, опираюсь на театр»².

¹ Юхананов Борис: «Сад неуничтожим». URL: <https://vz.ru/culture/2008/7/10/185416.html> (дата обращения: 27.10.2017).

² Там же.

Основой стала постановка пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад». Читая пьесу, исполнители сразу стали играть текст. На его основе стал рождаться миф о саде.

Всего было создано семь вариаций «Сада», и в каждом случае это было новое рождение спектакля и мифа о саде. В 1990-х гг. Б.Ю. Юхананов осуществил проект в сотворчестве с людьми с синдромом Дауна. Проект назвали «Дауны комментируют мир». В процессе реализации этого проекта дауны были садовыми существами в одной из постановок «Сада», героями или соавторами видеофильмов «Неуправляемый ни для кого», «Да, дауны, или Поход за золотыми птицами». Эти фильмы Б.Ю. Юхананова имеют полное право пополнить ряды значительных произведений мировой документалистики.

В последнее время Б.Ю. Юхананов руководит Школой ангелической режиссуры (ШАР) и является одним из создателей «Лаборатории» – экспериментальной мастерской по изучению священных текстов Торы при помощи театрального искусства. Идея создать театр на основе Торы появилась в 2002 г., это театр, где взаимодействуют священное и игровое начала. Занятия проводились в форме «семинара-репетиции»: режиссер читал Тору, вместе с актерами проигрывал тексты и делал экспериментальные работы.

Основной задачей Лаборатории И. Лысова является исследование современных принципов драматической игры, а именно источников, импульсов, побуждающих говорить на сцене, двигаться, чувствовать, действовать. В их числе такие импульсы, как:

- человек-реплика;
- человек-жест;
- человек-пейзаж.

Каждый из источников имеет свою идеологию, методику, которые постигаются лаборантами и затем показываются публике.

Лаборатория И. Лысова создана на базе курса А.А. Гончарова как театр «Класс» в 1995 г. в Российской академии театрального искусства (РАТИ). Открылась спектаклем «Ивановы главы» по роману Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». Позже стала работать при «Школе драматического искусства».

Помимо исследования источников драматической игры, лаборатория также занимается исследованием «Драматического поведения». Результаты этого исследования

воплощены в спектакле «Бред вдвоем» Э. Ионеско и в спектакле «Кроткая» по Ф.М. Достоевскому, которые до сих пор идут в театре.

Для И. Лысова является исключительно важным «опубликовать в театре, основанном исключительно на постижении игры, свои уроки и взгляд на современную методику обучения актера в условиях современных знаний о психике, физике, социуме человека играющего»³.

Лаборатория проводит Международную образовательную программу для режиссеров и актеров России и за рубежом, изучает игровые драматические структуры и современные принципы драматической игры. Работа в Лаборатории И. Лысова предполагает методику игрового театра в современном театральном образовании. Она основывается на практике самостоятельной актерской игры, теоретическом понимании различия современных игровых структур, практической режиссуры отдельных сцен, создания визуального образа сцены или спектакля. И. Лысов продолжает исследования игровых структур, создает авторские программы, сохраняет наследие А.А. Васильева как лабораторный опыт.

Лаборатория «До танца» была образована в 2001 г. после показа первого варианта спектакля «Гойя. Гости из тьмы» на Всемирной театральной Олимпиаде в Москве. Ядро группы «До танца» составляли танцоры-солисты, прошедшие многолетнюю стажировку у Мин Танако (Япония) и постоянно работающие в театре «Школа драматического искусства». После выпуска спектакля «Генезис смеха» Мин Танако завершил свое сотрудничество с театром. Оставшиеся в театре танцоры продолжали самостоятельно работать в Лаборатории, развиваться как хореографы и исполнители-солисты, используя опыт, накопленный за шесть лет обучения в школе Мин-сана.

Таким образом, А.А. Васильев за непродолжительное время сумел привлечь в «Школу драматического искусства» не только своих учеников, актеров, поверивших в его проекты, но и высокопрофессиональных мастеров сценического искусства, объеди-

³ Лаборатория Игоря Лысова. URL: https://studopedia.ru/11_130197_urovni-integratsii.html (дата обращения: 27.10.2017).

ненных единым стремлением: жаждой эксперимента, поиска новых технологий, методов, позволяющих расширить возможности театра, его игровой сущности, поиска способов существования актера, опираясь на научные открытия в области психологии чувств, философии, религии.

А.А. Васильев был увлечен концепцией театра как жизнестроительства, как способа духовного катарсиса. В результате лабораторных поисков, приобретенного педагогического опыта он приходит к убеждению, что метод физических действий, открытый К.С. Станиславским, не передает в итоге глубины чувств, если начинать работу с актером только с поиска физических действий. Для А.А. Васильева важно, прежде всего, погрузить актера в мир психических действий (непознанного). «Актер выполняет действия психические и пытается их выразить через физические действия. Он пытается каждое психическое действие закончить физическим поступком (практика этюда). Таким образом, актер одновременно нарабатывает кантилену психических действий и кантилену физических поступков»⁴. Исследование психических действий для актера является первичным. При переносе репетиций на сцену исследуется только последовательность физических действий, «мелкой пластики». В процессе такого анализа актер становится как бы прозрачным. Сквозь него проходит «свет, радость света». Он выступает как посредник между небом и землей. В такой момент театр исполняет свое главное назначение: быть духовным катарсисом. Из метода действенного анализа А.А. Васильев берет этюды как способ репетиции и импровизации.

А.А. Васильев пытается соединить религиозный опыт и театр. Ранее поиски в этом направлении вел великий польский режиссер Е. Гротовский, создатель «бедного театра». Но в конечном итоге его театр превратился в секту, где каждый актер предается духовному поиску, постоянно работая над своим телом и душой. Сосредоточившись на театральном процессе, он совсем отказался от постановок для зрителей.

В отличие от польского режиссера А.А. Васильеву был важен не только процесс духовного поиска, но и результат. Поэтому

от идеи спектакля, сделанного для зрителя, а не только для самих себя он не отказался, хотя в последние годы считал это необязательным.

Противоречивая природа поисков режиссера особенно проявилась в спектаклях «Плач Иеремии» и «Дон Гуан, или Каменный гость» и другие стихи». «Плач Иеремии» написан на библейский сюжет о пророке Иеремии, разрушенном Иерусалиме, утратившим связь с Богом и погрязшим в греховности. Автор «Плача Иеремии» композитор В.И. Мартынов считал это произведение антитеатральным и только благодаря А.А. Васильеву согласился на совместный эксперимент. Их объединила одна и та же цель: А.А. Васильев стремился к преодолению концепции психологического театра «нового времени», композитор – к преодолению нововременной концепции музыки. Он считал, что режиссер абсолютно точно передал антитональное, антипсихологическое содержание этой вещи. «Спектакль по «Плачу Иеремии» нельзя назвать театральной постановкой в привычном смысле этого слова. Это скорее ритуальное действо. Но настоящий театр и должен восходить к ритуалу. Действие подвигло исполнителей к тому, чтобы они никогда не сделали, исполняя «Плач Иеремии» в концертном зале. Это выявило в произведении дополнительный смысл»⁵. Он считал, что А.А. Васильев создает нечто большее, чем театр: «Работа Васильева со словом для меня – единственно возможная и правильная. В своих спектаклях он дает возможность услышать изначальный смысл слов, отшелушивает все ненужное, освобождая их от бытовых значений, снимает разговорную интонацию, возвращая текстам их смысловую энергетику»⁶.

Магнетическое воздействие на зрителя в «Плаче Иеремии» производил не религиозный пафос, а сочетание выразительных средств театра-звука, света, цвета. Такой спектакль рассчитан не на обычного зрителя, а на соучастника зрелища, обладающего художественным вкусом.

Во втором спектакле А.А. Васильев использовал минимум оформления, не отказался ни от музыки, ни от сценографии. Преобладающий в оформлении ослепительно бе-

⁴ Режиссерский театр от Б до Ю: Разговоры под занавес века. Вып. 1. М., 1999. С. 74.

⁵ Режиссерский театр от Б до Ю: Разговоры на рубеже веков. Вып. 2. М., 2001. С. 244.

⁶ Там же. С. 245.

лый цвет стен, настил пола напоминали изящную эстетику профессиональных фотографий.

В «Каменном госте» поразил, прежде всего, способ существования актера – отрешенные лица, манера чтения стихов почти без выражения и почти неиндивидуализированная. Поначалу нет ни интриги, ни характеров, а только пушкинский текст, где важны каждое слово, местоимение, союз. Меняется и пушкинский сюжет. В него вставлены стихи, отрывки из «Гаврилиады» и «Египетских ночей». Так, Лепорелло, обращаясь к статуе командора, читает «На статую, играющую в бабки». В процессе спектакля постоянно, ненавязчиво выявляются тема, сюжет, характеры, проступает один лейтмотив – совмещение гедонизма и христианства, жизни духовной и жизни в миру. Своим спектаклем А.А. Васильев как бы вопрошает зрителя: «Можно ли осуждать Дон Гуана за то, что он увлекался женщинами?»

Пушкинский Дон Гуан в спектакле А.А. Васильева научился по-настоящему любить. Сцена объяснения Дон Гуана и Донны Анны сопровождается пением, напоминающим церковный хорал. В финале спектакля Каменный гость так и не появляется за своим обидчиком, возмездие не совершилось. А.А. Васильев уравнивает в правах любовь небесную и любовь земную.

Следующий спектакль А.А. Васильева «Моцарт и Сальери» – одна из самых интересных его работ. А.С. Пушкин, как и в предыдущей постановке режиссера, предстает «метафизиком», по определению А.А. Васильева, поэтом, сосредоточенным, прежде всего, на духовности. Спектакль «Моцарт и Сальери» был очищен от бытовых житейских подробностей, от всего случайного, что приземляет поэтический дар автора. В нем тщательным образом подобраны декорации, костюмы, отдельные предметы, продуманы мизансцены. Красота и искусство определяли его стиль. Спектакль отразил все традиционные идеи А.А. Васильева. В спектакле использовался оригинальный «Реквием» В.И. Мартынова как молитва о черном человеке, утратившем связь с Творцом. Также звучала древнерусская духовная музыка в исполнении ансамбля «Сирин» и Академии Т. Гринденко. Костюмы хоревтов, сначала неподвижно застывших на ступеньках пира-

миды, напоминали то ли наряды ангелов, то ли священников. Они пели «Реквием». Затем сходили по ступенькам на пол сцены, к ним присоединялись музыканты, и вся эта многочисленная свита заполняла все пространство сцены. Движения их напоминали какие-то загадочные танцы, ритуальные движения, подчиненные строгому графическому рисунку, законам театра. В этом спектакле А.А. Васильев стремился понять природу гения, динамику созидательного и разрушительного начала в нем. В трактовке режиссера в начале спектакля Моцарт и Сальери предстают как преданные друзья. Только Моцарт был гений от Бога, а Сальери усердным трудом добился признания. Считая это величайшей несправедливостью, он бросает вызов Богу. Сальери видит в гениальном современнике опасность нарушения вечно установленного порядка. Музыка Моцарта слишком возвышенна и не нужна этому миру, а сам «гуляка праздный» не достоин своего божественного дара. Тогда Сальери приходит к решению уничтожить его, остановить земной путь Моцарта и сам становится гением зла. Исполнитель роли Моцарта И.В. Яцко не перевоплощается в образ своего героя, а как бы перевоплощается в мысли А.С. Пушкина, его авторский мир, его идеи, размышления, ведет роль, вкладывая в нее смысл понимания автором своего героя, что и отличает суть игрового театра. Одетый в черный костюм Моцарт тоже, как и Сальери (в белом камзоле) предстает созидателем-разрушителем. Моцарт и Сальери – это как бы две стороны личности художника, в котором могут находиться в вечном конфликте Бог и Дьявол. Спектакль «Моцарт и Сальери» покорял своей красотой и гармонией, а также той сложной и совершенной композицией, в которой все переплеталось: и музыка, и пение, и движение, и игра. «История Моцарта и Сальери, погруженная внутрь завораживающего торжественного ритуала, приобретала черты вечного, христианского сюжета», – писала о спектакле П.Б. Богданова [4, с. 30].

В спектаклях по А.С. Пушкину способ актерской игры соответствовал природе игрового театра. В отличие от психологического театра актер не перевоплощался в персонаж, а существовал на определенной дистанции по отношению к образу. Актеры взаимо-

действовали с духовным, философским смыслом слова.

В одном из публичных выступлений в 1977 г. А.А. Васильев заявлял, что его больше не интересует актер как персонаж. «Я хочу его видеть как персону, как поэта, как личность. Его самого и больше никого. Я не хочу, чтобы он был исполнителем воли режиссера, я не хочу, чтобы актер был рабом персонажа, я даже не хочу, чтобы актер был рабом пьесы. Я хочу войти в зал и увидеть исключительную личность и ожидаю от этой личности открытий, театр я перестал понимать как средство для того, чтобы воспитывать зрителя. Мне кажется, что театр – это опыт, который делают сами актеры» [5, с. 194].

В игровом театре А.А. Васильева персона – это человек, который играет, автор роли. Персонаж – продукт творческого акта персоны. Между ним и персоной устанавливаются игровые отношения. Актер «Школы драматического искусства» И.В. Яцко так объяснил разницу между манерой исполнения в психологическом и игровом театре: «Актер психологического театра ставит себя в центр ситуации, а у актера игрового театра – ситуация вне его, перед ним. Это исключение из обстоятельств и способность посмотреть на себя со стороны. Актер-персона знает, «что» с ним произойдет, но не знает «как» [2, с. 299].

Поиски А.А. Васильевым первооснов жизни и театра продолжились и в одном из последних спектаклей, поставленных в «Школе драматического искусства», «Медея. Материал» по неоконченной пьесе немецкого постмодерниста Х. Мюллера. Основным смыслом спектакля – превращение современной молодой женщины в варварку, человеческий материал, в плоть. Именно кричащее плотское начало оказалось первоосновой жизни Медеи.

Спектакль оформлен строго, с минимумом аксессуаров, только необходимые по ходу действия предметы: баночки с кремом, кусочки марли, таз, в который Медея бросает все, что связывает ее с прошлым, настоящим, с жизнью. В конце она снимает с себя халат и, бросив в таз, поджигает содержимое, неподвижно сидя на табурете, пристально всматривается в зал [6].

Исполнительница Медеи французская актриса В. Древилль никаких стенаний при

изображении первобытных страстей героини не показывает. Действует строго, говорит четко и ясно, вкладывая в каждое слово столько энергии, сколько необходимо для максимально эмоциональной передачи смысла.

Именно такой театр – мощный, эмоциональный, берущий за душу – утверждает и строит А.А. Васильев. Театр, в котором пушкинские слова «над вымыслом слезами обольюсь» становятся правдой.

В. Древилль считает А.А. Васильева не только настоящим мэтром, учителем в театре, но и учителем жизни. В одном из интервью она очень верно и точно определила сущность режиссуры А.А. Васильева, его работы с актером. «Он меняет отношение к театру, представление о границах и возможностях театра и тебя в театре. Во французском театре считается, что «театру нельзя научить», А.А. Васильев «учит театру», точнее, учит жизни в театре. Он открывает нечто в тебе самом, какие-то новые, никогда не использованные раньше возможности. При большом количестве разных технических вещей и приемов А.А. Васильев учит своих актеров, главное, как мне кажется, вот эта возможность «преображение самого себя»⁷.

Таким образом, преодолевая психологический театр, А.А. Васильев стремится изменить тот стиль актерской игры, который господствовал в русском театре. «Так называемый личностный стиль игры, когда актер черпает содержание роли не только изнутри своего персонажа, но и изнутри самого себя. Не только окрашивая, но во многом и формируя характер изображаемого лица собственной индивидуальностью... Он не только разделяет актера и персонаж, устанавливая между ними игровые отношения. Но и самому актеру предъявляет особый подход и требования» [5, с. 201].

Актеры в лаборатории А.А. Васильева участвуют постоянно в экспериментах. На основе «Диалогов» Платона А.А. Васильев исследует игровые структуры с помощью упражнений. «Концептуальный театр» в логике развертывающего смысла постигается на основе «Фьоренции» и «Иосифа и его братьев» Т. Манна. Во время репетиций спектакля «Иосиф и его братья» актеры читали Библию,

⁷ Режиссерский театр от Б до Я: Разговоры на рубеже веков. С. 154.

сопровождая текст богослужебным пением, затем включая диалоги. Так родился жанр спектакль-мистерия. В «Илиаде» А.А. Васильев занимался гекзаметром, изучая слово. Для А.А. Васильева театр стал единством божественного и художественного начала, потому он продолжает поиски того, что выше человека, над ним, того возвышенного духовного смысла, который называет «метафизикой».

«Школа драматического искусства» под руководством А.А. Васильева становится участницей совместного международного проекта театральных организаций европейских стран «Школа мастеров». В Москве проходили выездные сессии школы под руководством А.А. Васильева и М. Лангхоффа.

В апреле 2001 г. театр был принят в «Союз театров Европы», элитарный театральный клуб. Весной 2005 г. Театральное сообщество выбрало А.А. Васильева главой Гильдии театральных режиссеров России. В 2004 г. Франция персонально для режиссера открыла кафедру в Высшей школе драматического искусства в Лионе. А.А. Васильев приобретает все большую известность как режиссер-новатор, плодотворно работает как в своем театре, так и за рубежом.

Каждый спектакль А.А. Васильева становится явлением театрального искусства. В новом здании на улице Сретенке успешно прошли спектакли его учеников: Б.Л. Мильграма «Воскресение Лазаря» (пять глав из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в сопровождении джазовой музыки В.Н. Чекакина), Б.Ю. Юхананова «Фауст» И.В. фон Гете. В последнем спектакле были соединены элементы цирка, оперы, мистериальной музыки, драматической игры с моментами свободной импровизации. Спектакль шел при участии солистов вокального ансамбля «AveMaria», а присутствие кошек из театра Ю. Куклачева придавало особый колорит постановке. Режиссерские эксперименты А.А. Васильева признаются научной работой инновационного характера, охотно поддерживаются. За свою деятельность он получил Государственную премию РФ, премии «Триумф», «Золотая маска», звание заслуженного деятеля искусств России, за вклад в театральную педагогику – премию Фонда им. К.С. Станиславского. Во всем мире растет интерес к его эксперимен-

тальным поискам, режиссера приглашают читать лекции, вести мастер-классы, лаборатории. А.А. Васильев награжден орденом Академических пальм, а также стал Командором ордена Искусств и литературы Франции.

Но пришли «иные времена». Рыночные отношения коснулись и театра. В условиях жесткого дефицита бюджетного финансирования правительство Москвы постановило реорганизовать театр «Школа драматического искусства» путем разделения его на государственное учреждение города Москвы «Дирекция проекта» – «Открытая сцена» и государственное учреждение культуры города «Театр – Школа драматического искусства». Причина – театр мало ставит премьерных спектаклей, мало зарабатывает, не приносит финансовой прибыли городу, нерентабельно использует помещение на улице Поварской (это здание стало общежитием для актеров и участников лаборатории). В результате реорганизации здание на улице Поварской отобрали. А.А. Васильев подал иск в арбитражный суд и выиграл его. Не имея к А.А. Васильеву художественных претензий, чиновники в лице Департамента культуры города Москвы непрестанно упрекали его в «неэффективной эксплуатации здания», «элитарности» его театра, который существовал не для всех, но на деньги всех. Несмотря на поддержку московской интеллигенции, конфликт с властью становился все более жестким, следовали бесконечные проверки, давление. В итоге А.А. Васильев был отстранен от должности руководителя собственного театра, на его место был назначен другой человек в качестве директора, а основателю школы предложили лишь художественное руководство.

Увольнение А.А. Васильева вызвало возмущение столичного театрального сообщества, единодушно вставшего на сторону режиссера. Ведь сама концепция театра «Школа драматического искусства», придуманная А.А. Васильевым, предусматривала большое количество исследовательской, лабораторной работы, целью которой является выработка новых форм актерского мастерства и способов существования актера в разных игровых структурах. Эти исследования не могли выражаться в регулярном выпуске премьер и не предполагали извлечения коммерческой прибыли.

В результате длительного конфликта А.А. Васильев прекратил сотрудничество с «Школой драматического искусства» и уехал в 2007 г. в Лион, где ныне успешно занимается экспериментальной работой в Высшей школе драматического искусства. Знакомит режиссеров и актеров Франции не только с открытием русской театральной школы – методом действенного анализа, но и с различными способами существования актера в психологическом и игровом театре, концептуальном, а также продолжает постановочную деятельность за рубежом.

За последние годы новым главой столичного Департамента культуры предпринимались попытки возвращения А.А. Васильева в Россию, но пока они не были увенчаны успехом.

Несмотря ни на что, театр «Школа драматического искусства» продолжает радовать зрителя своими постановками. В театре работают ученики А.А. Васильева: главный режиссер – И.В. Яцко, ставят спектакли А.А. Огарев, Д.А. Крымов, К.В. Мишин и др.

На Третьей Всемирной театральной Олимпиаде в Москве в 2011 г. «Школой драматического искусства» были показаны международные программы «Форум» и «Узкий взгляд скифа». «Школа драматического искусства» предложила свой взгляд на театр, в центре которого взаимодействуют литургический, ритуальный, фольклорный аспекты и их отражение в современном сознании. На фестивале также была представлена программа церковного пения «Придите и увидите», состоялись премьеры лаборатории «Кровавая свадьба» Г. Лорки, «Питание Богородицы» В.И. Мартынова, реконструкция литургической драмы XVIII века «Пещное действо», перфоманс «Гойя. Гости из тьмы» в постановке Мин Тана, где танцоры не иллюстрируют серию офортов «Капричос» Ф. Гойи, а проявляют вызванные ими ассоциации через пластику.

В рамках Года Италии в России в октябре 2011 г. прошел мастер-класс итальянского режиссера А. Бергамо, который через месяц занятий с актерами «Школы драматического искусства» представил «Дачную лихорадку» К. Гольдони.

Сезон 2012 г. открылся премьерой пластического спектакля «Мцыри» в постановке К.В. Мишина. В его постановке поэма

М.Ю. Лермонтова делится на три части, и в каждой действует свой герой: Мцыри, окрыленный надеждой, Мцыри Борющийся и Мцыри Поверженный. Музыку написал композитор А.П. Маноцков. С. Миклуш специально для «Мцыри» сочинил стилизованные африканские песнопения, которые исполнил хор.

В год юбилея театра состоялась премьера нового спектакля И.В. Яцко «Каин» по пьесе Дж.Г. Байрона. По признанию режиссера материал пьесы подтолкнул его «к цитированию образов из знаменитых спектаклей А.А. Васильева «Плач Иеремии», «Моцарт и Сальери», «Илиада». В драматической ткани спектакля они смешаны как обломки старых миров» [7]. Продолжает свою деятельность и Д.А. Крымов. В марте 2017 г. в четвертый раз прошел фестиваль «Три ступени Лаборатории» И. Лысова. Тема фестиваля – «Игра с текстом». Зрителям был представлен опыт сценического прочтения самых разных авторов: Платона, У. Шекспира, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, Г. Ибсена, А.П. Чехова, скандинавских авторов – тот литературный материал, который дает повод для размышлений и игры.

А.А. Васильев за время работы во Франции ставил спектакли в Париже и других европейских городах. В парижском «Одеоне» поставил спектакль «Тереза-философ» Ж.-Б. Аржана, в Греции «Медею» Еврипида, в Венгрии с М. Теречик в главной роли выпустил спектакль «Целые дни напролет под деревьями» М. Дюрие.

В 2011 г. А.А. Васильев был приглашен в Большой театр для постановки оперы В.А. Моцарта «Дон Жуан». В Лионе выпустил два режиссерских курса, с которыми поставил спектакли «Платон/Магритт» и «Версальский экспромт» Ж.-Б. Мольера. Спектакли были показаны на Авиньонском фестивале. В сентябре 2017 г. А.А. Васильев в Театре им. Е.Б. Вахтангова поставил спектакль «Старик и море» Э. Хемингуэя для чеховского фестиваля. Участие в международных проектах, деятельность лабораторий театра «Школа драматического искусства» – свидетельство того, что уроки, полученные от Мастера, гениального режиссера и педагога А.А. Васильева, не ушли в прошлое, а продолжают в деятельности его учеников и единомышленников [8].

А.А. Васильев стоит в ряду таких строителей театра, как К.С. Станиславский, В.Э. Мейерхольд, Е.Б. Вахтангов, М.А. Чехов. Это Художник, открывающий новые пути в современном сценическом искусстве, создавший новаторский авторский театр. По определению исследователя творчества А.А. Васильева П.Б. Богдановой «его спектакли отличают доскональность и подробность психологического анализа ролей, густота и плотность атмосферы, тончайшая нюансировка образов, ансамблевость как основной принцип построения спектакля. Значение новаторских открытий А.А. Васильева в том, что он поднял достижения психологической школы на качественно новую ступень, обогатив не только новой методологией, но и новой эстетикой, в которой важную роль играло внутреннее субъективное чувство художника, образное метафоричное мышление, способность создавать сложное образное время и пространство, соединить в одной ткани спектакля разные жанры и стили». То новое эстетическое качество, которое принес А.А. Васильев в театр, можно обозначить термином «субъективный реализм» – это способность к созданию живой полнокровной реальности, пропущенная сквозь образное субъективное видение художника, преобразующая эту реальность, придающая ей чисто художественное свойство [1, с. 1-2].

Получив огромный опыт за рубежом, А.А. Васильев пришел к убеждению, что русский театр лучше западного. Он гораздо лучше театра в Париже и в целом в Европе, так как у них нет репертуарного театра, нет школы, устойчивых традиций, наследственной режиссуры, художественного репертуара. В интервью корреспонденту «Известий» в Лионе А.А. Васильев сказал, что целью режиссера не может быть только постановка спектакля. Он считает, что целью любого ху-

дожественного начинания является передача. Общество, которое уничтожает трансляции в области культуры, наносит вред самому себе, и у людей отмирают те составы души, которыми они должны гордиться.

А.А. Васильев называет себя русским режиссером, наследником русской культуры, «рукоположенным служить Театру своим учителем Марией Кнебель». Вобрав в себя опыт западного менталитета, А.А. Васильев, прежде всего, остается «уникальной творческой фигурой российского театра».

Ученики и соратники А.А. Васильева не теряют надежды о его возвращении на Родину.

Список литературы

1. *Богданова П.Б.* Театр Анатолия Васильева: Метод и эстетика 1970–1980 гг.: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. СПб., 2009.
2. *Богданова П.Б.* Логика перемен. Анатолий Васильев: Между прошлым и будущим. М., 2007. 376 с.
3. *Борисова Н.* Путешествие в театральное пространство. Анатолий Васильев и Игорь Попов: Сценография и театр: в 2 ч. М., 2003. Ч. 1. 136 с.
4. *Богданова П.Б.* Жрецы метафизики // Театральная жизнь. 2007. № 3. С. 30-32.
5. *Богданова П.Б.* Уроки Васильева // Современная драматургия. 2006. № 3. С. 192-202.
6. *Исаева Н.* Скандальная «Медея» // Российская газета. 2008. 22 окт.
7. *Егошина О.* Искренность – моя слабость и сила. Интервью с И. Яцко // Новые известия. 2008. 14 окт.
8. *Буткевич М.М.* К игровому театру. Лирический трактат. М., 2002. С. 45-46.

Поступила в редакцию 13.12.2017 г.

Отрецензирована 15.01.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Конфликт интересов отсутствует.

Информация об авторах

Сазонова Валентина Александровна, кандидат искусствоведения, профессор, заслуженный работник культуры РФ, научный консультант специальности «Актерское искусство». Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: v.sazonova@list.ru

Чеботарев Сергей Алексеевич, кандидат исторических наук, профессор, зав. кафедрой сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tsuigsko2015@mail.ru

Для корреспонденции: Сазонова В.А., e-mail: v.sazonova@list.ru

Для цитирования

Сазонова В.А., Чеботарев С.А. Новаторство режиссерских исканий Анатолия Васильева // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 153-165. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-153-165.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-153-165

INNOVATIVENESS OF ANATOLIY VASILIEV'S DIRECTING PURSUITS

Valentina Aleksandrovna SAZONOVA, Sergey Alekseevich CHEBOTAREV

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: v.sazonova@list.ru

Abstract. Anatoly Alexandrovich Vasiliev is a world-famous director, teacher and honoured artist of Russia and reformer of the Russian theatre of the turn of the 20–21th centuries, who opened new ways of stage art. The innovation of experimental pursuits of A.A. Vasiliev is considered, he managed to creatively develop a method based on the achievements of the Russian psychological school and obtained in GITIS from the hands of M.O. Knebel, former student of K.S. Stanislavskiy. In the unique author's theater "School of Dramatic Art" created by him which has no analogues in the world the director subjected the research and development of the method of analysis of the play and the actor's work on the role in the psychological theater. A.A. Vasiliev tried to develop a method of acting technique in the acting theater. For the period of work in the Theater named after K.S. Stanislavskiy, Taganka Theater, in the laboratory of "School of Dramatic Art" on the material of plays M. Gorky, V.I. Slavkin, Plato, T. Mann, A.S. Pushkin he sought to overcome the psychological theater, to find a way of the actor's existence in the acting theater, to educate an actor capable of combining spirituality and morality with a special technique of the game. A.A. Vasiliev in the process of setting performances on A.S. Pushkin opens a new way of work of the actor on the role. Not immersion in the proposed circumstances of the role and assignment, but the appropriation of the author's thoughts and remote removal of the person-actor from the image of the "character" and the establishment of game relationships between them. In the "Cry of Jeremiah" by V.I. Martynov, "Joseph and His Brothers" by T. Mann, the director tried to connect religion and theater. The laboratories conducting research work in the theater "School of Dramatic Art", A.A. Vasiliev's students and associates, continuing experimental work after his departure in France, are discussed.

Keywords: director; innovator; experiment; theatre; school; laboratory; psychological theatre; acting theatre; method; a way of being an actor in the play structures

References

1. Bogdanova P.B. *Teatr Anatoliya Vasileva: Metod i estetika 1970–1980 gg.: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya* [Anatoliy Vasiliev's Theatre: Methods and Aesthetics of 1970–1980. Cand. art crit. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2009. (In Russian).
2. Bogdanova P.B. *Logika peremen. Anatoliy Vasilev: Mezhdru proshlym i budushchim* [The Logic of Change. Anatoliy Vasiliev: Between the Past and the Future]. Moscow, 2007, 376 p. (In Russian).
3. Borisova N. *Puteshestvie v teatral'noe prostranstvo. Anatoliy Vasil'ev i Igor' Popov: Stsenografiya i teatr: v 2 ch.* [The Journey to Theatrical Space. Anatoliy Vasiliev and Igor Popov: Scenography and Theatre: in 2 parts]. Moscow, 2003, part 1, 136 p. (In Russian).
4. Bogdanova P.B. *Zhretsy metafiziki* [Metaphysics Sacrificers]. *Teatral'naya zhizn'* [Theatrical Life]. Moscow, 2007, no. 3, pp. 30-32. (In Russian).
5. Bogdanova P.B. *Uroki Vasileva* [Vasiliev's lessons]. *Sovremennaya dramaturgiya* [Modern Playwriting]. Moscow, 2006, no. 3, pp. 192-202. (In Russian).
6. Isaeva N. *Skandal'naya «Medeya»* [The scandal "Medea"]. *Rossiyskaya gazeta – Russian Newspaper*, 2008, October 22. (In Russian).
7. Egoshina O. *Iskrennost' – moy slabost' i sila. Interv'yu s I. Yatsko* [Sincerity is my weakness and strength. Interview with I. Yatsko]. *Novye izvestiya* [New Bulletin], 2008, October 14. (In Russian).

8. Butkevich M.M. *K igrovomu teatru. Liricheskiy traktat* [To Acting Theatre. Lyrical Essay]. Moscow, 2002, pp. 45-46. (In Russian).

Received 13 December 2017

Reviewed 15 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

There is no conflict of interests.

Information about the authors

Sazonova Valentina Aleksandrovna, Candidate of Art Criticism, Professor, Honoured Worker of Culture of Russian Federation, Research Adviser of “Acting Art” Specialty. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: v.sazonova@list.ru

Chebotarev Sergey Alekseevich, Candidate of History, Professor, Head of Performing Arts Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: tsu-igsko2015@mail.ru

For correspondence: Sazonova V.A., e-mail: v.sazonova@list.ru

For citation

Sazonova V.A., Chebotarev S.A. Novatorstvo rezhisserskikh iskaniy Anatoliya Vasil'eva [Innovativeness of Anatoliy Vasiliev's directing pursuits]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 153-165. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-153-165. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ЗНАЧЕНИЕ ТЕРМИНА «ФРЯГИ» ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ

Вячеслав Васильевич ФОМИН

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет

им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

E-mail: vfominv@mail.ru

Аннотация. Доказано, что мнение, согласно которому под «фрягами» перечня Иафетова племени Повести временных лет следует понимать генуэзцев, не имеет под собой данных. Это утверждение, которое прочно закрепилось в науке и в свете которого даются переводы древнейшей русской летописи, покоится на памятниках Куликовского цикла, в которых присутствует термин «фряги». Но анализ как этих источников, так и ряда других показывает, что данный термин наполнялся конкретным содержанием лишь в случае его четкой географическо-этнической локализации, без которой он абсолютно безличен (как, например, и термин «немцы», который также прилагался к очень большой совокупности западноевропейских народов). Поэтому толкование «фрягов» летописи в качестве генуэзцев ошибочно. Истинной же является точка зрения, которая была выражена В.Н. Татищевым, что во «фрягах» надлежит видеть французов (франков). При этом «веньдици», стоящие в соседстве с «фрягами», – не венецианцы, а полабские и южнобалтийские славяне, именовавшиеся «вендами», «венедами» и в XI–XII веках игравшие важную роль в истории Центральной и Восточной Европы. Именно с ними были связаны варяги и русь, прибывшие, согласно летописи, к восточным славянам в 862 г. и принявшие активное участие в их жизни.

Ключевые слова: «фряги»; Повесть временных лет; памятники Куликовского цикла; генуэзцы; венецианцы

В Повести временных лет (ПВЛ) обеих редакций термин «фряги» встречается лишь один раз в этнографическом введении в перечень народов Иафетова племени: «Афетово бо и то колено: варязи, свеи, урмане, готе, русь, агняне, галичане, волхва, римляне, немци, корлязи, веньдици, фрягове и прочии»¹ [1, стб. 4]. В.Н. Татищев, первым обратившись к проблеме его значения, указал, что «фрягами» русские «называли французов, а некогда италианцов» и что в 1204 г. «пришли французы и венециане к Царюграду. И взяв французы (фрязи) Царьград» (в изложении «Истории Российской с самых древнейших времен» на «древнем наречии» – «фрязи (французы)»). В 1802 г. А.Л. Шлецер без ссылки на своего гениального предшественника продублировал его мысль: под «фрягами» Нестор понимал «франков или французов», а позднейшие летописцы мешают под ним «вместе венециан и франков при завоевании Константинополя латинами» [2, с. 407, прим. 22; 3, с. 229-232; 4, с. 434-436, 542; 5, с. 170; 6, с. 100, 105].

Позже в науке был выражен иной взгляд на «фрягов» «Афетова колена», подкрепленный уже авторитетами М.П. Погодина и С.М. Соловьева и покоящийся на мнении другого гения Н.М. Карамзина, в целом заключавшего (но по другому поводу), что генуэзцы «всегда именуются в наших летописях фрягами» [7, прим. 61]. В 1825 и 1846 гг. М.П. Погодин, ведя речь о содержании термина «фряги» в сочинениях разных времен, вопрошал: «в 14 веке именно фрягами называли у нас генуэзцев, почему же Нестору в 12 не называть их так же?» Но заметив вместе с тем, что «разуметь под фрягами Несторовыми генуэзцев есть догадка, не подкрепляемая близкими историческими свидетельствами. Достоверно только то, что разуметь под фрягами французов есть догадка, гораздо менее крепкая», в подтверждение которой А.Л. Шлецер не привел доказательств. В 1851 г. С.М. Соловьев без той же твердости резюмировал, что «фрягове» ПВЛ, «кажется, в тесном смысле генуэзцы» [8, с. 22-24; 9, с. 15-18; 10, с. 86].

Точно также считали и считают, но без «кажется», по сути, все последующие поколения исследователей (историков и филологов), например, Д.С. Лихачев и А.Г. Кузьмин

¹ Летопись по Лаврентьевскому списку. Спб., 1897. С. 4.

в предложенных ими в 1950 и 1993 гг. переводах древнейшей летописи [11, с. 144, 385; 12, с. 58]. В 2000 г. В.В. Фомин, показав, что в источниках термин «фряги» обозначал не только жителей Апеннинского полуострова, но и многих других западноевропейцев, заметил, что этот факт «не всегда учитывается исследователями, работающими с разновременными источниками», отчего множатся ошибки в интерпретации истории Руси. В 2004 г. А.С. Мыльников, обоснованно представив «расшифровку» «фрягов» как «французы», также заключил, что «в разное время содержание этого термина могло видоизменяться», завися от смыслового контекста его применения, и что он «в разные периоды мог приобретать *полисемантический характер*, становясь подвижным» [13, с. 223-226; 14, с. 239, 242].

При толковании «фрягов» в качестве генуэзцев (шире, при определенной условности этого названия для эпохи средневековья, итальянцев) берутся в расчет, прежде всего, памятники Куликовского цикла: «Задонщина», «Летописная повесть о побоище на Дону», «Сказание о Мамаевом побоище». В связи с чем следует обратиться в первую очередь к ним. Сохранившиеся шесть списков «Задонщины» Софония Рязанца подразделяются на Краткую и Пространную редакции, которые восходят к общему протографу, имевшему вид последней. Единственный список Краткой редакции (первичной) – Кирилло-Белозерский – датируется 70–80-ми гг. XV века (списки Пространной редакции относятся к концу XV–XVII веков) [15, с. 88, 95-96]. По мнению многих специалистов, «Задонщина» была создана вскоре после Куликовской битвы, в 1380-е гг. [16, с. 165; 17, с. 346-347].

«Летописная повесть о побоище на Дону» существует в двух видах – Кратком и Пространном. Большинство ученых не сомневается в том, что Краткая редакция входит в состав летописей, берущих начало от свода Киприана (отразился в Троицкой и Симеоновской летописях, Рогожском летописце), а Пространная в своем наиболее раннем виде представлена Новгородской четвертой и Софийской первой летописями, восходящими к общему источнику – Новгородско-Софийскому своду 30-х гг. XV века, а

далее к его источнику – Владимирскому Полихрону 1423 г.

Опираясь на текстологический анализ и идейное содержание Повести, исследователи утверждают, что Краткая редакция была создана близко к Куликовской битве, «во всяком случае не позже 1408–1409 гг. (времени составления свода Киприана)», и является первичной по отношению к появившейся в конце 40-х гг. XV века Пространной редакции, войдя в нее полностью с небольшими изменениями [15, с. 28, 44-47, 63; 18, с. 39]. Наиболее подробный и самый распространенный рассказ о Куликовской битве – «Сказание о Мамаевом побоище» (сохранился примерно в 150 списках, представляющих 10 редакций) – относят к первой четверти XV века [19, с. 423-426], к середине – второй половине XV века [20, с. 151], к 80-м гг. [21, с. 7], к его концу [22, с. 79, 83], к 1493–1501 гг. [23, с. 19; 24, с. 216], к началу XVI века [15, с. 134; 25, с. 69, 123-139, 261-264].

В Пространной редакции «Задонщины» великий князь Московский Дмитрий Иванович, перечисляя оружие своего войска, упоминает «сулицы немецкие, а кинжалы фряские», Мамай после разгрома бежит в Кафу, где «молвяше же ему фрязове: «Чему ты, поганый Мамай, посягаешь на Рускую землю?»» [15, с. 100, 103, 115, 118, 128, 131; 26, с. 386, 394] (издатели 1958, 1959 и 1998 гг. поясняют, что «фрязские – итальянские» и что «фрягами» на Руси называли итальянцев [15, с. 107, прим. 15; 27, с. 175; 28, с. 223, прим. 30]). В «Летописной повести о побоище на Дону» (списки 40-х гг. XV – второй половины XVI века) участниками похода Мамай выступают, кроме татар, «бессермены, и армены и фрязи, черкасы и ясы и буртасы» [15, с. 9, 30, 65; 28, с. 29; 29, с. 46-47; 30, с. 131]. Под «фрязами» здесь Н.М. Карамзин понимал «крымских генуэзцев» (это мнение разделяли многие, например, М.Н. Тихомиров, С.Н. Азбелев) [7, с. 37; 16, с. 79; 31, с. 59, 68, 72-73].

В издании Повести 1959 г. прокомментировано: «фрязи» есть жители итальянских колоний в Крыму – Кафы (Феодосии) и Сурожа (Судака) [28, с. 238, прим. 1], то есть те же генуэзцы (владели первой с 70-х гг. XIII века, вторым с 1365 г.), 1981 г.: «фрязи (фряги) – итальянцы, связанные торговыми отношениями с Поволжьем» (в данном случае

М.А. Салмина повторила слова М.Н. Тихомирова, произнесенные в 1959 г.) [32, с. 348; 33, с. 550], 1998 г.: в них следует видеть (по предположению В.А. Кучкина, высказанному еще в 1980 г.), «скорее, венецианцев, колонией которых была Тана (Азов)» [15, с. 16, прим. 3; 21, с. 8] (но последняя также находилась в руках генуэзцев, выгнавших оттуда, констатировал еще Н.М. Карамзин, «своих опасных совместников, венециан», и господствовавших в Северном Причерноморье до падения Византии в 1453 г. Действительно, в азовских водах они вели себя настолько похотейски, что жестко диктовали свои условия абсолютно всем. Так, в сентябре 1350 г. генуэзцы «конфисковали вошедшие в Азовское море без их позволения венецианские суда», а в мае 1352 г. Константинополь признал «исключительные права генуэзцев на Азовское море – византийские суда могли плавать в Тану лишь с разрешения генуэзцев» [34, с. 70; 35, с. 481; 36, с. 156-157; 37, с. 330]).

В компилятивной Киприановской редакции «Сказания о Мамаевом побоище», возникшей литературным путем в XVI веке, речь идет о том, что Мамай «посла во многа страны, наимаа фрязы, черкасы, ясы и иныя к сим» и что Дмитрий Иванович, идя на Куликовскую битву, взял с собой «десять мужей сурожан гостей, видения ради: аще что Бог случит, имут поведати в далних землях, яко сходници суть з земли на землю и знаеми всеми и в ордах, и в фрязах» [29, с. 46-47, 54], в Забелинском списке – что монгольский предводитель нанял «бессермены и армены, фрязы, черкасы, ясы, буртасы», в Основной, Распространенной редакциях, редакции Синописа и редакции 1681 г. Кохановского (а это все списки второй четверти XVI – начала XVIII века) утверждается, что жители Кафы «фрязи» (генуэзцы, по С.М. Соловьеву, итальянцы, по М.Н. Тихомирову) убили его [15, с. 187, 250, 337, 366; 28, с. 76, 153, 165, 202, 276, 326; 33, с. 188; 38, с. 326] (данная версия гибели темника ныне признается недостоверной).

Приведенный материал показывает, что из произведений Куликовского цикла только «Задонщина» и «Сказание о Мамаевом побоище» позволяют безоговорочно понимать под «фрягами» («фрязами») генуэзцев (итальянцев), но тогда лишь, когда они прилагают этот термин к жителям генуэзской

Кафы, то есть в случае его четкой географическо-этнической локализации, без которой он абсолютно безличен (как, например, и термин «немцы»). Поэтому толковать его в качестве «генуэзцев» перечня «Афетова колена» ПВЛ весьма, конечно, проблематично. В пользу этого вывода говорят и другие памятники.

Например, послание (23 июня 1378 г.) митрополита Киприана игуменам Сергию Радонежскому и Федору Симоновскому, в котором он, во-первых, жалуется на великого князя Московского Дмитрия Ивановича (и предает его проклятию), только что изгнавшего этого претендента на митрополию. Во-вторых, отвергает притязания ставленника Дмитрия Ивановича архимандрита Митяя на митрополичий стол, говоря, что «ко Царюгороду еду боронитися Богом и святым патриархом и великим сбором; и тии на куны надеются и на фрязы, яз же на Бога и на свою правду» [33, с. 442]. Киприан словно предугадывает действия переяславского архимандрита Пимена, изложенные в «Повести о Митяе», дошедшей (в трех редакциях и в трех сокращенных вариантах второй из них) как в ряде летописей под 6885 г., так и вне их. Была написана, по расчетам Г.М. Прохорова, осенью 1382 г. представителем канцелярии митрополита Киприана, то есть в первый период его пребывания в этом качестве в Москве (май 1381 – октябрь 1382 г.).

Первая ее редакция читается в Троицкой и Симеоновской летописях, Рогожском летописце, вторая, появившаяся во второй половине XV века, в Московском летописном своде конца XV века, так называемой Ростовской, Типографской и Воскресенской летописях (сокращенные варианты находятся в Ермолинской, Уваровской, Львовской и других летописях), третья – в Никоновской. Согласно Повести, Пимен в 1379 г., стремясь стать главой русской митрополии, занял в Константинополе «кабалою серебро в долг на имя князя великаго у фряз, у бессермен в росты, еже и до сего дни тот долг растет, россулиша посулы и раздаваша и сюду и сюду, тем едва утолиша всех» [39; 40, с. 125-129, 136-143, 147-150, 166-169, 223]. Н.М. Карамзин, митрополит Макарий, Д.И. Иловайский не сомневались в том, что «фрязи», у которых занял Пимен, это итальянские купцы, по уточнению М.Н. Тихомирова, Г.М. Прохоро-

ва – конкретно генуэзцы [7, с. 37; 16, с. 79-80; 40, с. 139; 41, с. 52; 42, с. 106].

О последующем взаимоотношении Пимена с «фрягами» повествует «Хождение Пиминово в Царьград» (сохранилось в списках XVI–XVIII веков), написанное сопровождавшим митрополита в этой его тайной от Дмитрия Донского поездке в патриархию в 1389 г. Игнатием Смольнянином и известное в двух редакциях – краткой и летописной (по оценке Н.И. Прокофьева, «краткая редакция сложилась в середине XV века, а летописная – в середине XVI века», но в их основе «лежали тексты более ранние, восходящие или к авторскому списку или близкому к нему»). Когда в мае корабль с русским посольством встал вблизи Азова на якорь, то «догашены фрагове... фрязи от града пришедше, нашего святителя митрополита имше и сковаши и Германа и диакона его... помале же уталены быша митрополитом и, доволну мзду взявше, вся ны отпустиша» [43, с. 123-124, 129-133, 137], то есть вернули деньги, занятые Пименом для поставления в митрополиты.

Вместе с тем автор «Хожения» (а оно завершилось только в 1393 г.) «фрягами» именует участников византийских событий. Прежде всего, он рассказывает о том, что будущий император Мануил II Палеолог в 1390 г., пытаясь взять столицу, в которой власть захватил его племянник Иоанн VII, свергнув своего престарелого деда Иоанна V, «приводил двожды фрязскую рать ко Царюграду... и не успел ничтоже...» (Мануил опирался на венецианцев, Иоанн же VII – на генуэзцев Галаты, которые утвердились в этом торговом квартале Константинополя, расположенном на восточном, противоположном берегу Золотого Рога, по договору с императором Михаилом VIII Палеологом в 1267 г., получив по нему контроль над всей торговлей между Средиземным и Черным морями). Затем Игнатий информирует, что на венчании Мануила II в феврале 1391 г. были «фрязове от Галаты, а инии цареградци, а инии зеновици, а инии венедики» [35, с. 486, 490-491, 394; 36, с. 89, 114, 157, 165-166, 168, 429; 43, с. 142, 144].

Таким образом, если в первом случае «фрягами» названы венецианцы, то во втором – генуэзцы колонии в Константинополе (Галата, во главе которой стоял подеста, на-

значаемый из Генуи, была превращена ими в мощную крепость и крупный порт, к середине XIV века став как бы государством в государстве [36, с. 114-115]). Причем генуэзцы-галатцы-«фрязи» отделены от прочих итальянцев, одновременно бывших вместе с ними на той же церемонии: от представителей как собственно Генуи («зеновици»), так и Венеции («венедики»).

Подытоживая, следует согласиться с вышеприведенными словами М.П. Погодина, что «разуметь под фрягами Несторовыми генуэзцев есть догадка, не подкрепляемая близкими историческими свидетельствами», в связи с чем перечень народов Иафетова племени (европейцев) приобретает ложное звучание. Ближе к истине как раз то мнение, которое выразили В.Н. Татищев и А.Л. Шлецер и которое оспаривал М.П. Погодин.

При этом «веньдици», стоящие в соседстве с «фрягами», – не «венецианцы», а, как показал А.С. Мыльников, полабские и южнобалтийские славяне, именовавшиеся «вендами», «венедами» и игравшие «немаловажную роль в политической истории Центральной Европы» [14, с. 239-240; 44, с. 94] (еврейское хронографическое сочинение «Иосиппон», созданное в середине X века в Южной Италии, говорит о «Венетии на море» в соседстве с Саксонией [45, с. 173], то есть о г. Волине южнобалтийских славян-венедов, который находился на острове, лежащем против широкого устья Одры, и который немцы называли Winetha – Винета).

Но вместе с тем никак нельзя забывать и ту роль, которую южнобалтийские славяне сыграли в истории Руси, потому как именно с ними, о чем свидетельствуют многочисленные источники (исторические, лингвистические, археологические, нумизматические и антропологические), были связаны варяги и русь, прибывшие, согласно ПВЛ, к восточным славянам в 862 г. и принявшие активное участие в их жизни [46, с. 422-474; 47].

Список литературы

1. ПСРЛ (Полное собрание русских летописей). Т. 2. Ипатьевская летопись / под ред. А.А. Шахматова. М., 1962.
2. Татищев В.Н. История Российская с самых древнейших времен: в 7 т. М., 2016. Т. 1.
3. Татищев В.Н. История Российская с самых древнейших времен: в 7 т. М., 2016. Т. 3.

4. *Татищев В.Н.* История Российская с самых древнейших времен: в 7 т. М., 2017. Т. 4.
5. *Татищев В.Н.* История Российская с самых древнейших времен: в 7 т. М., 2018. Т. 7.
6. *Шлецер А.Л.* Нестор. Спб., 1809. Ч. 1.
7. *Карамзин Н.М.* История государства Российского. М., 1993. Т. 5.
8. *Погодин М.П.* О происхождении Руси. Историко-критическое рассуждение. М., 1825.
9. *Погодин М.П.* Исследования, замечания и лекции о русской истории. М., 1846. Т. 2.
10. *Соловьев С.М.* История России с древнейших времен. М., 1993. Кн. 1. Т. 1-2.
11. Повесть временных лет / подгот. текста, пер., ст. и коммент. Д.С. Лихачева; под ред. В.П. Адриановой-Перетц. Спб.: Наука, 1996. 667 с.
12. Повесть временных лет / сост., примеч. и ук. А.Г. Кузьмина, В.В. Фомина; вступ. ст. и пер. А.Г. Кузьмина. М., 2014.
13. *Фомин В.В.* Наименование западноевропейцев в ранних русских источниках // Вехи минувшего. Ученые записки исторического факультета ЛГПУ. Вып. 2. Липецк, 2000. С. 214-227.
14. *Мыльников А.С.* Кто такие венецианцы «Слова о полку Игореве» // Археология, история, нумизматика, этнография Восточной Европы. Спб., 2004. С. 238-243.
15. Памятники Куликовского цикла / под ред. Б. Рыбакова, В. Кучкина. Спб., 1998.
16. *Тихомиров М.Н.* Древняя Москва. XII–XV вв.; Средневековая Россия на международных путях. XIV–XV вв. М., 1992.
17. *Дмитриев Л.А.* Задонщина // Словарь книжников и книжности Древней Руси (вторая половина XIV – XVI в.). Л., 1988. Вып. 2. Ч. 1. С. 345-353.
18. *Салмина М.А.* Еще раз о датировке «Летописной повести» о Куликовской битве // Труды отдела древнерусской литературы Института русской литературы АН СССР (ТОДРЛ). Л., 1977. Т. 32. С. 3-39.
19. *Дмитриев Л.А.* К литературной истории «Сказания о Мамаевом побоище» // Повести о Куликовской битве. М., 1959. С. 406-448.
20. *Кусков В.В.* Сказание о Мамаевом побоище // Литература и культура Древней Руси: словарь-справочник. М., 1994. С. 151-152.
21. *Кучкин В.А.* Победа на Куликовом поле // Вопросы истории. 1980. № 8. С. 3-21.
22. *Кузьмин А.Г.* История России с древнейших времен до 1618 г. М., 2003. Кн. 2.
23. *Петров А.Е.* «Сказание о Мамаевом побоище» как исторический источник: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1998.
24. *Петров А.Е.* Сергей Радонежский // Великие духовные пастыри России. М., 1999. С. 183-220.
25. *Азбелев С.Н.* Куликовская победа в народной памяти. Спб., 2011.
26. «Изборник» (Сборник произведений литературы Древней Руси) / сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. М.: Худ. лит., 1969. 800 с.
27. Русские повести XV–XVI веков / подгот. текста М.О. Скрипиля. Москва; Ленинград, 1958.
28. Повести о Куликовской битве / изд. подгот. М.Н. Тихомиров, В.Ф. Ржига, Л.А. Дмитриев. М., 1959.
29. ПСРЛ. Т. 11. Летописный сборник, именуемый Патриаршею или Никоновской летописью / под ред. С.Ф. Платонова. Спб., 1897.
30. ПСРЛ. Т. 43. Новгородская летопись по списку П. П. Дубровского / подг. текста О.Л. Новиковой. М., 2004.
31. *Азбелев С.Н.* Великая победа на Куликовом поле // Русское поле. Научно-публицистический альманах. 2016. № 9-10. С. 51-84.
32. *Тихомиров М.Н.* Куликовская битва 1380 года // Повести о Куликовской битве. М., 1959. С. 335-376.
33. *Салмина М.А.* Летописная повесть о Куликовской битве // Памятники литературы Древней Руси. XIV – середина XV века. М., 1981. С. 549-552.
34. *Карамзин Н.М.* История государства Российского. М., 1992. Т. 4.
35. *Успенский Ф.И.* История Византийской империи. М., 2002. Т. 5.
36. История Византии / отв. ред. С.Д. Сказкин. М., 1967. Т. 3.
37. История Италии / под ред. С.Д. Сказкина. М., 1970. Т. 1.
38. *Соловьев С.М.* История России с древнейших времен. М., 1993. Кн. 2. Т. 3-4.
39. *Прохоров Г.М.* Летописная повесть о Митяе // ТОДРЛ. Л., 1976. Т. 30. С. 238-254.
40. *Прохоров Г.М.* Повесть о Митяе: Русь и Византия в эпоху Куликовской битвы. Л., 1978.
41. *Макарий (Булгаков М.П.).* История русской церкви. М., 1995. Кн. 3.
42. *Иловайский Д.И.* История России. М., 1896. Т. 2.
43. *Прокофьев Н.И.* Хождение Игнатия Смольнянина. Археографическое вступление и текст // Литература Древней Руси: сб. трудов. Л., 1978. Вып. 2. С. 123-150.
44. *Мыльников А.С.* Рецензия на книгу: Этнические процессы в Центральной и Юго-Восточной Европе / отв. ред. Е.П. Наумов. М., 1988 // Советское славяноведение. 1990. № 5. С. 93-95.
45. Древняя Русь в свете зарубежных источников. Хрестоматия. Т. 3. Восточные источники / сост. Т.М. Калинина, И.Г. Коновалова, В.Я. Петрухин. М., 2009.

46. Фомин В.В. Варяги и варяжская Русь: К итогам дискуссии по варяжскому вопросу. М., 2005.
47. Фомин В.В. Варяги и Русь // Варяги и Русь. М., 2015. С. 7-112.

Поступила в редакцию 26.12.2017 г.
Отрецензирована 27.01.2018 г.
Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Фомин Вячеслав Васильевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: vfominv@mail.ru

Для цитирования

Фомин В.В. Значение термина «фряги» Повести временных лет // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 166-173. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-166-173.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-166-173

THE MEANING OF THE TERM “FRYAGI” IN THE TALE OF PAST YEARS

Vyacheslav Vasilyevich FOMIN

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation
E-mail: vfominv@mail.ru

Abstract. It is reasonably proved that the opinion which classifies the Genoese like the “fryagi” of the Japhet’s tribe in the Tale of Past Years isn’t based on the real facts. This statement is deeply fixed in the science and in the translations of the most ancient chronicle. It is based on the texts of the Kulikovo cycle where the term “fryagi” is used. But the analysis of these and some other sources demonstrates that this term got the specific content only if it was geographically and ethnically localized. Without it is absolutely impersonal (as well as the term “nemtsi” which was used to name a big part of the West-European people). That is why the interpretation of the term “fryagi” of the chronicle as the Genoese is incorrect. The true point of view was expressed by V.N. Tatishchev who stated that the “fryagi” were the Franks. Herewith the “vendizi”, the fryagi’s neighbors, are not the Venetians, but the polabian and South Baltic Slavs named “wends” which played a very important role in the history of Central and Eastern Europe in the 11th–12th centuries. They are linked to the Varangians and the Rus who came, according to the chronicle, to the eastern Slavs in 862 and took a very active part in their life.

Keywords: “fryagi”; the Tale of Past Years; the texts of the Kulikovo cycle; the Genoese; the Venetians

References

1. Shakhmatov A.A. (ed.). *Polnoe sobranie russkikh letopisey. T. 2. Ipat'evskaya letopis'* [Complete Collection of Russian Chronicles. Vol. 2. Hypatian Codex]. Moscow, 1962. (In Russian).
2. Tatishchev V.N. *Istoriya Rossiyskaya s samykh drevneyshikh vremen: v 7 t.* [Russian History from the Earliest Times: in 7 vols.]. Moscow, 2016, vol. 1. (In Russian).
3. Tatishchev V.N. *Istoriya Rossiyskaya s samykh drevneyshikh vremen: v 7 t.* [Russian History from the Earliest Times: in 7 vols.]. Moscow, 2016, vol. 3. (In Russian).
4. Tatishchev V.N. *Istoriya Rossiyskaya s samykh drevneyshikh vremen: v 7 t.* [Russian History from the Earliest Times: in 7 vols.]. Moscow, 2017, vol. 4. (In Russian).
5. Tatishchev V.N. *Istoriya Rossiyskaya s samykh drevneyshikh vremen: v 7 t.* [Russian History from the Earliest Times: in 7 vols.]. Moscow, 2018, vol. 7. (In Russian).
6. Shletser A.L. *Nestor*. St. Petersburg, 1809, part 1. (In Russian).
7. Karamzin N.M. *Istoriya gosudarstva Rossiyskogo* [History of the Russian State]. Moscow, 1993, vol. 5. (In Russian).

8. Pogodin M.P. *O proiskhozhdenii Rusi. Istoriko-kriticheskoe rassuzhdenie* [On the Origin of Russia. Historical and Critical Discourse]. Moscow, 1825. (In Russian).
9. Pogodin M.P. *Issledovaniya, zamechaniya i lektzii o russkoy istorii* [Studies, Remarks and Lectures on Russian History]. Moscow, 1846, vol. 2. (In Russian).
10. Solov'ev S.M. *Istoriya Rossii s drevneyshikh vremen* [History of Russia from the Earliest Times], Moscow, 1993, bk. 1, vol. 1-2. (In Russian).
11. Likhachev D.S. (text preparation, trans., art. and commentary), Adrianova-Peretts V.P. (ed.). *Povest' vremennykh let* [Tale of Past Years]. St. Petersburg, Nauka Publ., 1996, 667 p. (In Russian).
12. Kuzmin A.G., Fomin V.V. (compilers, commentary and notes), Kuzmin A.G. (introductory art. and trans.). *Povest' vremennykh let* [Tale of Past Years]. Moscow, 2014. (In Russian).
13. Fomin V.V. Naimenovanie zapadnoevropeytssev v rannikh russkikh istochnikakh [Western europeans naming in the early Russian sources]. *Vekhi minuvshogo. Uchenye zapiski istoricheskogo fakul'teta LGPU* [Landmarks of the Past. Scientific Notes of Historical Faculty of Lipetsk State Pedagogical University. Issue 2]. Lipetsk, 2000, pp. 214-227. (In Russian).
14. Mylnikov A.S. Kto takie veneditsi «Slova o polku Igoreve» [Who are the veneditsi in “The Tale of Igor’s Campaign”]. *Arkheologiya, istoriya, numizmatika, etnografiya Vostochnoy Evropy* [Archeology, History, Numismatics, Ethnography of the Eastern Europe]. St. Petersburg, 2004, pp. 238-243. (In Russian).
15. Rybakov B., Kuchkin V. (eds.). *Pamyatniki Kulikovskogo tsikla* [Monuments of the Kulikovo Cycle]. St. Petersburg, 1998. (In Russian).
16. Tikhomirov M.N. *Drevnyaya Moskva. XII–XV vv.; Srednevekovaya Rossiya na mezhdunarodnykh putyakh. XIV–XV vv.* [Ancient Moscow. 12th–15th Centuries. Medieval Russia on International Paths. 14th–15th Centuries]. Moscow, 1992. (In Russian).
17. Dmitriev L.A. *Zadonshchina. Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevney Rusi (vtoraya polovina XIV – XVI v.)* [Dictionary of Bookmen and Booklore of the Ancient Rus (Second Half of the 14th – 16th Centuries)]. Leningrad, 1988, issue 2, part 1, pp. 345-353. (In Russian).
18. Salmina M.A. Eshche raz o datirovke «Letopisnoy povesti» o Kulikovskoy bitve [Once more about dating of “Annalistic Tale” about the Battle of Kulikovo]. *Trudy otdela drevnerusskoy literatury Instituta russkoy literatury AN SSSR* [Proceedings of the Department of Old Russian Literature of the Institute of Russian Literature of the Academy of Sciences of the USSR]. Leningrad, 1977, vol. 32, pp. 3-39. (In Russian).
19. Dmitriev L.A. K literaturnoy istorii «Skazaniya o Mamaevom poboishche» [To the literary history of the “Legend of the Mamai Battle”]. *Povesti o Kulikovskoy bitve* [Tales of the Battle of Kulikovo]. Moscow, 1959, pp. 406-448. (In Russian).
20. Kuskov V.V. Skazanie o Mamaevom poboishche [Legend of the Mamai Battle]. *Literatura i kul'tura Drevney Rusi: slovar'-spravochnik* [Literature and Culture of the Ancient Rus: Dictionary and Handbook]. Moscow, 1994, pp. 151-152. (In Russian).
21. Kuchkin V.A. Pobeda na Kulikovom pole [The victory on the Kulikovo Field]. *Voprosy istorii*, 1980, no. 8, pp. 3-21. (In Russian).
22. Kuzmin A.G. *Istoriya Rossii s drevneyshikh vremen do 1618 g.* [History of Russia Since the Earliest Times to 1618]. Moscow, 2003, bk. 2. (In Russian).
23. Petrov A.E. «Skazanie o Mamaevom poboishche» kak istoricheskiy istochnik: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk [“Legend of the Mamai Battle” as Historical Source. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1998. (In Russian).
24. Petrov A.E. Sergiy Radonezhskiy [Sergius of Radonezh]. *Velikie dukhovnye pastyri Rossii* [Great Pastors of Russia]. Moscow, 1999, pp. 183-220. (In Russian).
25. Azbelev S.N. *Kulikovskaya pobeda v narodnoy pamyati* [The Kulikovo Victory in the Memory of People]. St. Petersburg, 2011. (In Russian).
26. Dmitriev L.A., Likhachev D.S. (compilers, gen. eds.). «*Izbornik*» (*Sbornik proizvedeniy literatury Drevney Rusi*) [“Anthology” (Digest of Literary Works of Ancient Russia)]. Moscow, Publishing House “Khudozhestvennaya Literatura”, 1969, 800 p. (In Russian).
27. Skripil M.O. (text preparation). *Russkie povesti XV–XVI vekov* [Russian Tales of the 15th–16th Centuries]. Moscow, Leningrad, 1958. (In Russian).
28. Tikhomirov M.N., Rzhiga V.F., Dmitriev L.A. (ed. preparation). *Povesti o Kulikovskoy bitve* [Tales of the Battle of Kulikovo]. Moscow, 1959. (In Russian).
29. Platonov S.F. (ed.). *Polnoe sobranie russkikh letopisey. T. 11. Letopisnyy sbornik, imenuemyy Patriarsheyu ili Nikonovskoy letopis'yu* [Complete Collection of Russian Chronicles. Vol. 11. The Russian Chronicle According to Nikon’s Manuscript]. St. Petersburg, 1897. (In Russian).
30. Novikova O.L. (text preparation). *Polnoe sobranie russkikh letopisey. T. 43. Novgorodskaya letopis' po spisku P.P. Dubrovskogo* [Complete Collection of Russian Chronicles. Vol. 43. The Novgorod Chronicle According to P.P. Dubrovskiy’s Manuscript]. Moscow, 2004. (In Russian).
31. Azbelev S.N. Velikaya pobeda na Kulikovom pole [The great victory on the Kulikovo Field]. *Russkoe pole. Nauchno-publitsisticheskiy al'manakh* [Russian Field. Scientific and Publicistic Almanac], 2016, no. 9-10, pp. 51-84. (In Russian).
32. Tikhomirov M.N. Kulikovskaya bitva 1380 goda [Battle of Kulikovo of 1380]. *Povesti o Kulikovskoy bitve* [Tales of the Battle of Kulikovo]. Moscow, 1959, pp. 335-376. (In Russian).
33. Salmina M.A. Letopisnaya povest' o Kulikovskoy bitve [Annalistic tale of the Battle of Kulikovo]. *Pamyatniki literatury Drevney Rusi. XIV – seredina XV veka* [Monuments of Ancient Russian Literature. The 14th – middle of the 15th Century]. Moscow, 1981, pp. 549-552. (In Russian).

34. Karamzin N.M. *Istoriya gosudarstva Rossiyskogo* [History of the Russian State]. Moscow, 1992, vol. 4. (In Russian).
35. Uspenskiy F.I. *Istoriya Vizantiyskoy imperii* [History of the Byzantine Empire]. Moscow, 2002, vol. 5. (In Russian).
36. Skazkin S.D. (executive ed.). *Istoriya Vizantii* [History of Byzantine]. Moscow, 1967, vol. 3. (In Russian).
37. Skazkin S.D. (ed.). *Istoriya Italii* [History of Italy]. Moscow, 1970, vol. 1. (In Russian).
38. Solov'ev S.M. *Istoriya Rossii s drevneyshikh vremen* [History of Russia from the Ancient Times]. Moscow, 1993, bk. 2, vol. 3-4. (In Russian).
39. Prokhorov G.M. Letopisnaya povest' o Mityae [Annalistic tale about Mityay]. *Trudy otdela drevnerusskoy literatury Instituta russkoy literatury AN SSSR* [Proceedings of the Department of Old Russian Literature of the Institute of Russian Literature of the Academy of Sciences of the USSR]. Leningrad, 1976, vol. 30, pp. 238-254. (In Russian).
40. Prokhorov G.M. *Povest' o Mityae: Rus' i Vizantiya v epokhu Kulikovskoy bitvy* [Tale about Mityay: Rus and Byzantine in the Epoch of the Battle of Kulikovo]. Leningrad, 1978. (In Russian).
41. Makariy (Bulgakov M.P.). *Istoriya russkoy tserkvi* [History of the Russian Church]. Moscow, 1995, bk. 3. (In Russian).
42. Ilovayskiy D.I. *Istoriya Rossii* [History of Russia]. Moscow, 1896, vol. 2. (In Russian).
43. Prokofev N.I. Khozhdenie Ignatiya Smolnyanina. Arkheograficheskoe vstuplenie i tekst [Pilgrimage of Ignaty Smolnyanin. Archeographic introduction and text]. *Literatura Drevney Rusi* [Literature of the Ancient Rus]. Leningrad, 1978, issue 2, pp. 123-150. (In Russian).
44. Mylnikov A.S. Retseziya na knigu: Etnicheskie protsessy v Tsentral'noy i Yugo-Vostochnoy Evrope. Otv. red. E.P. Naumov. M., 1988 [Book Review: Ethnic Review in the Central and South-Eastern Europe. E.P. Naumov (executive ed.). Moscow, 1988]. *Sovetskoe slavyanovedenie* [Soviet Slavic Studies], 1990, no. 5, pp. 93-95. (In Russian).
45. Kalinina T.M., Konovalova I.G., Petrukhin V.Y. (compilers). *Drevnyaya Rus' v svete zarubezhnykh istochnikov. Khrestomatiya. T. 3. Vostochnye istochniki* [Ancient Rus in the Light of Foreign Sources. Chrestomathy. Vol. 3. Eastern Sources]. Moscow, 2009. (In Russian).
46. Fomin V.V. *Varyagi i varyazhskaya Rus': K itogam diskussii po varyazhskomu voprosu* [Varangians and Varangian Rus: To the Outcomes of Varangian Issue Discussion]. Moscow, 2005. (In Russian).
47. Fomin V.V. *Varyagi i Rus'* [Varangians and Rus]. *Varyagi i Rus'* [Varangians and Rus]. Moscow, 2015, pp. 7-112. (In Russian).

Received 26 December 2017

Reviewed 27 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Fomin Vyacheslav Vasilyevich, Doctor of History, Professor, Professor of Domestic and General History Department. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: vfominv@mail.ru

For citation

Fomin V.V. Znachenie termina «fryagi» Povesti vremennykh let [The meaning of the term “fryagi” in the Tale of Past Years]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 166-173. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-166-173. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССОВ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ В ВЕРХНЕМ ПРИАМУРЬЕ В «ЗЕРКАЛЕ ОЙКОНИМИИ»: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ОБЗОР

Олег Юрьевич ТАРАСОВ

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»

630102, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Кирова, 86

E-mail: oltar-1972@mail.ru

Аннотация. Изучены названия населенных пунктов (ойконимов) Верхнего Приамурья. Освоение данного региона началось во второй половине XVII века русскими казаками. Тем не менее в последующие годы (особенно после «Айгунского трактата») ойконимы этого региона начинают приобретать свою специфику. Именно к этим проблемам обращено исследование. К данной проблеме ранее обращался ряд исследователей, но актуальность представленного исследования заключена в обобщении и представлении целостного «ойконимического портрета» переселения человеческих групп и сообществ из других регионов российского государства. Не менее важным можно считать применение комбинированного подхода к истории освоения Верхнего Приамурья: географического, исторического и лингвистического. Проведен анализ географических названий, сформировавшихся в XVII–XX веках и сохранившихся на карте XXI века. В исследовании частично применялись изоглоссарный подход и «уровневый метод», который был ранее разработан нами. Применение анализа топонимов для истории освоения Дальнего Востока (в частности Приамурского региона) использовалось не так часто. Однако названия населенных пунктов несут в себе не только «идеологическую окраску», но и особенности (аспекты) перемещения групп людей, объединенных единой целью или общим единым проживанием. Существуют и другие стороны в истории заселения дальневосточного региона. В результате анализа выявлены особенности распространения топонимов «переселенческого типа», основные периоды их появления, динамика распространения. Также указаны главные причины появления ойконимов, «перенесенных» из западных областей государства, и обозначен императив проблем при изучении ойконимии районов позднего заселения. Кроме этого, выявлена взаимосвязь между количеством, распространенностью ойконимов «переселенческого» того или иного характера и национальным составом в Верхнем Приамурье.

Ключевые слова: ойконимия Верхнего Приамурья; процессы освоения геопространства; история Дальнего Востока

История Верхнего Приамурья – одна из первых страниц в описании исторических процессов заселения и освоения Дальнего Востока. Наибольшие сложности возникают при изучении истории Верхнего Приамурья, так как письменных источников крайне мало. Например, В. Поярков за весь свой поход отправил лишь одну отписку [1]. Но, если поход В. Пояркова был чисто грабительским [1], потому что он нарушил предписания, то проблемы недостаточности сведений похода Е. Хабарова были обусловлены сложностью погодных условий и малочисленностью отрядов. Изучению множественных особенностей аспектов истории освоения Верхнего Приамурья историки обязаны топонимическим исследованиям при отсутствии других источников информации. Ранее обобщающим трудом служила монография Г.С. Новикова-Даурского, который собрал воедино всю доступную (археологическую, историческую, этнографическую) информацию [2].

Так, в исследованиях отмечаются эти особенности, кроме всего прочего, посредством топонимики легко определяются отдельные аспекты этнической истории народов Приамурья [3; 4; 5, с. 2-11], а также «малоинформативные» этапы истории развития Дальнего Востока. Нами разработаны подходы и методы, описанные в работе «Топонимический аспект освоения Верхнего Приамурья» [6] и некоторых других.

Что касается геоинформативного пласта, то топонимика является самостоятельной наукой, использующей свою методику, имеющей свои предмет и объект изучения [7]. Но в рамках одной ономастики она становится бесполезной. Междисциплинарные связи топонимики и ее информационный потенциал практически безграничны. Топоним как малая форма наименования географического объекта лаконичен, но несет в себе мощную семантическую нагрузку.

История освоения Дальнего Востока и развития дальневосточного региона и общества многогранна (образование, наука, промышленность, религия, искусство), и уровень отдельных явлений, феноменов и параметров на разных этапах различен. В рамках исследования рассмотрены аспекты переселенческих процессов (в рамках ойконимии) на третьем («Первом переселенческом»), четвертом («Транссибирском») и первой половине пятого, «советского» (1920–1950 гг.) этапах освоения [6, с. 114–141] одного из первых осваиваемых регионов Дальнего Востока – Амурской области.

Опираясь на тематические группы (ряды) ойконимии, несущие в себе названия местностей, не относящихся к дальневосточному региону, разработанную нами ранее историко-культурную классификацию географических названий и «уровневый метод» [6, с. 12–25], можно рассмотреть специфику освоения геопространства Верхнего Приамурья через «призму ойконимии».

В рамках междисциплинарных научных взаимодействий необходимо отметить, что топонимика как явление и пласт культуры отражает практически все аспекты общественной, хозяйственной, семейной и других сфер деятельности человека и человеческих сообществ, в том числе и создания населенных пунктов переселенцами из других регионов Российской империи и их имянаречение.

Применение изоглоссарного метода позволяет «очертить» районы наибольшего распространения, несвойственные для региона транс-ойконимии переселенцев. Наша задача – выявить в этих процессах освоения определенные закономерности. История формирования топонимии в целом и история освоения в частности тесно взаимосвязаны, более того, топонимика уточняет отдельные факты и хронологические границы этапов истории освоения геопространства Верхнего Приамурья [6, с. 86–104]. На первом этапе освоения Дальнего Востока (для Якутии, Амурской области, Хабаровского края, Чукотки, Магаданской области) временные границы несколько разнятся (хотя именно казаки-первопроходцы закладывают базу ойконимии) [8], «переселенческая топонимия» встречается крайне редко. Например, р. Томь (Серышевский, Белогорский и другие южные районы Амурской области), ко-

торая томским казакам-первопроходцам чем-то напомнила их родной гидрографический объект. Время наименования – середина XVII века, позже появился и местный транс-ойконим – село Томское (Серышевский район). Следует отметить и ряд сложностей в хронологии возникновения и наименовании населенных пунктов (в частности того же Серышевского района), на которые обращает внимание исследователь-краевед Г.М. Фисенко [9].

После заключения Нерчинского трактата (27 августа (6 сентября) 1689 г.) последовал второй этап (этап «скрытого картографирования») [6, с. 86–101], который не мог отразиться на топонимике кардинально, и освоение в этот период (конец XVII – середина XIX века) проходит скрыто – промысел пушного зверя, установление контактов с коренным населением, создание баз снабжения и поиск оптимальных путей сообщения, минующих новые границы Китая.

Закономерности и аксиомы по поводу принципов наименования географических объектов действуют: первоначально именовались реки (или адаптированные местные названия, или, как Томь, по принципу «перенесения»), потом оронимы – для первых людей – препятствия (названия объектов форм рельефа), а затем при основании поселений – ойконимы.

Лишь на третьем, четвертом и пятом этапах освоения Верхнего Приамурья [6, с. 206–215] после «Амурских сплавов» до середины XX столетия в регионе с разной интенсивностью прибывали крестьянские семьи, специалисты рабочих профессий с территорий Украины, Белоруссии, Тамбовской, Орловской, Ивановской, Воронежской губерний и некоторых южных регионов.

Во второй половине XIX века началось заселение Приамурского края, а с открытием Добровольным флотом в 1880 г. пароходного сообщения между Одессой и Владивостоком, Санкт-Петербургом и Владивостоком переселение крестьян из европейской части Российской империи приняло постоянный характер. Переселенцы получали наделы земли, подъемные средства, основывали деревни и села, сохраняя привычный уклад своей жизни. Значительная часть переселенцев, прибывавших пароходами, были выходцами их Черниговской, Полтавской и других юж-

ных губерний, где ощущался недостаток земли и работы [10, с. 284].

Строительство Транссибирской магистрали привело к «новой волне» переселения, а индустриальное и сельскохозяйственное освоение Дальнего Востока в советский период – к третьей.

Крестьянство населяло эти территории по разным причинам: кто-то спасался от неурожаев и «малоземья» (Дальний Восток предоставлял обширные земельные угодья), кто-то бежал от притеснений со стороны кредиторов, помещиков, более зажиточных соседей и православной церкви (например, село Малиновка (Бурейский район), основано в 1881 г., первопоселенцами являлись староверы: выходцы из Томской, Тамбовской, Черниговской областей и Астраханской губернии) [11, с. 214-218; 5, с. 2-13; 12], кто-то просто спасался от голода, были и те, которые были переселены насильственным образом, а некоторые просто искали удачу в далеких землях. Каковы бы ни были эти причины – человеческие сообщества несли в себе информацию о себе и месте, откуда они начали свое передвижение. Таким образом, появляются Куприяновка (Завитинский район), Бочкаревка (Белогорский район) и прочие многочисленные Сергеевки, Георгиевки, Андреевки, Ильинки, Алексеевки, названия которых могут быть как именами первопоселенцев или населенных пунктов, откуда они прибыли, так и именами святых, в день которых основывали поселения, и т. д.

Поэтому первоначально необходимо рассмотреть ряд проблем, которые влияют на анализ транс-топонимии переселенческого характера:

1) уже упоминаемые «накладки» имен святых и фамилий (имен) переселенцев. Например, Егорьевка (Благовещенский район, основана в 1860 г. переселенцами из Енисейской губернии и Забайкалья. Предположительно названо по имени первого жителя – Егора, а не святого);

2) наложение (дублирование) имен святых, населенных пунктов (созвучных именам святых) центральной России и ойконимов Амурской области. Например, Козьмодемьяновка (Тамбовский район, село основано в 1887 г., до 1891 г. называлось Кутейниково по фамилии помещика, которому принадлежали крестьяне, основавшие село, современ-

ное название дано в честь св. Козьмы и Дамьяна – день основания, а не в честь г. Козьмодемьянск); Борисово (Октябрьский район, село основано в 1908 г., названо в память о первом засельщике, а не в честь г. Борисов), Казановка (Бурейский район, основано в 1909 г., названо в честь землеустроителя по фамилии Казанцев (возможно Казанова), а не по г. Казань);

3) возможность «эксидентального» (случайного) наименования населенных пунктов, железнодорожных станций в советский период, по принципу отсутствия названия и случайного (по неизвестным причинам) присвоения имени. Например, Златоустовск (Селемджинский район, населенный пункт впервые упоминается в 1891 г., основан П.В. Мордвиным под названием «Прииск Жедринский», позже переименован – причины неизвестны).

Рассмотрим спектр «переселенческих районов» Амурской области.

Архаринский район: Черниговка (основано в 1902 г. семьей Бабченко и таким же именем было названо, а в 1903 г. прибыли первые поселенцы – несколько семей из Черниговской губернии, которые поселились рядом с семьей Бабченко, и село стали именовать Черниговка), Могилевка (основано в 1899 г. переселенцами из Могилевской губернии), отметим, что Могилевка есть и в Хабаровском крае, Орловка (основано в 1923 г. переселенцами из Орловской губернии), Украинка (основано в 1926 г. переселенцами с Украины), Ядрино (основано в 1930 г. на месте железнодорожного разъезда № 1, название дано переселенцами из города Ядрин Чувашской АССР).

Белогорский район: Белоцерковка (основано в 1910 г. под названием Александровская Падь, вскоре переименовано в Белоцерковку в память о покинутой родине, первые поселенцы которой были из-под г. Белая Церковь на Украине).

Октябрьский район: Екатеринославка (15 октября 1894 г. несколько семей из разных сел и уездов Екатеринославской губернии прибыли на место, где и основали село), Ивановка (основано в 1864 г. как Ивановское, первыми были крестьяне из Воронежской, Орловской и Астраханской губерний, а также из-под г. Иваново), Константиноградка (основано вольными переселенцами из

Полтавской и Екатеринославской губерний 18 июля 1884 г.).

Мазановский район: Новокиевский Увал (основано в 1928 г. переселенцами с Украины).

Михайловский район: Кавказ (переселенцами из южных губерний России в конце XIX века).

Ромненский район: Ромны (основано в 1907 г. переселенцами из Роменского уезда Полтавской губернии). 26 мая 1941 г. в результате разукрупнения Куйбышевского (Б. Кунгульский, Братолюбовский, Васильковский, Каховский, Н. Листвянский, Н. Николаевский, Ромненский и Хохлацкий сельсоветы) и Кагановичского (Верхне-Бельский, Знаменский, Кузьмичевский, Любимовский, Ново-Российский и Святорусовский сельсоветы) районов был образован Советский район с центром в селе Ромны. 1 февраля 1963 г. район был упразднен, 12 января 1965 г. в соответствии с постановлением Бюро ЦК КПСС по РСФСР был образован Ромненский район в границах бывшего Советского. В данном районе были уточнены названия с согласия поселенцев, которые сохранились до сих пор. Названия были ориентированы на переселенцев разных периодов: Хохлатское, Каховка, Новороссийка, Переяславка, Райгородка, Рогозовка, Святорусовка, Знаменка.

Серышевский район: Борисполь (основано в 1909 г. переселенцами из села Борисполь Полтавской губернии).

Тамбовский район: Тамбовка (село было основано в 1873 г. переселенцами из Тамбовской губернии и названо в честь города Тамбова). Село Тамбовка есть и в Хабаровском крае [11, с. 85-399; 5, с. 2-13; 12].

Существуют и другие названия «переселенческого характера», появившиеся в вышеуказанный период в Верхнем Приамурье: Кустанаевка, Новоселитьба (Белогорский район), Харьковка, Черкасовка (Октябрьский район), Добрянка, Украина, Украинка (Серышевский район), Константиновка, Орловка, Верхнеполтавка (Константиновский район), Гомелевка (Бурейский район), Беловеж, Новогеоргиевка, Переселенец (Шимановский район), Орловка (Сковородинский район), Черниговка, Чудиновка, Казанка, Климоуцы (переселенцы из Климовцов), Костюковка (переселенцы из Костюковичей Могилевской губернии), Рогачевка, Воронжа (Свободнен-

ский район), Житомировка (Завитинский район), Новоямполь (поселенцы из города Ямполь в Винницкой губернии), Кострома (Магдагачинский район) и др. Сходные названия есть и в других Приамурских регионах: Елабуга, Вятское (Хабаровский край), Ядрино, Казанка (Еврейская Автономная область) и пр.

Если применять статистический подход к транс-ойконимии, то чаще всего встречаются названия населенных пунктов, основанных переселенцами из центральных и южных губерний, которые сейчас находятся на территории Российской Федерации. Далее идут украинские транс-топонимы, потом – белорусские. Впрочем, таким же образом расположены эти национальности даже в цифрах последних переписей населения Амурской области (русские – 92,19 %, украинцы – 3,49 %, белорусы – 0,89 % (данные переписи 2012 г.)).

Есть и специфика в «освоенческих» процессах (не учитывая национальность) по районам Верхнего Приамурья (на рис. 1 по интенсивности окраски: от самых заселяемых к менее заселяемым переселенцами районам) – в период с середины XIX до середины XX века.

Обращаясь к географическому районированию, можно отметить тот факт, что переселенцы осваивали Амурско-Зейскую низменность и Зейско-Буреинскую равнину – наиболее пригодные для ведения сельского хозяйства территории с благоприятным климатом и наличием транспортных артерий – рек (Амур, Зея, Буря, Томь, Завитая и др.).

Отметим и еще одну особенность освоения Верхнего Приамурья: в течение ста лет и после в данном регионе не возникали межнациональные конфликты, хотя поселения русских, белорусов, украинцев находились рядом.

Таким образом, процессы освоения в Приамурье до 1945 г. в основном касались пригодных для ведения сельского хозяйства районов, что обусловило создание уникального конгломерата славянских культур в южных районах Амурской области, высокой плотности населения и сложившейся системы пищевой промышленности и сельского хозяйства. Отметим также, что появление ойконимии «переселенческого» характера идет по возрастающей до 30-х гг. XX века,

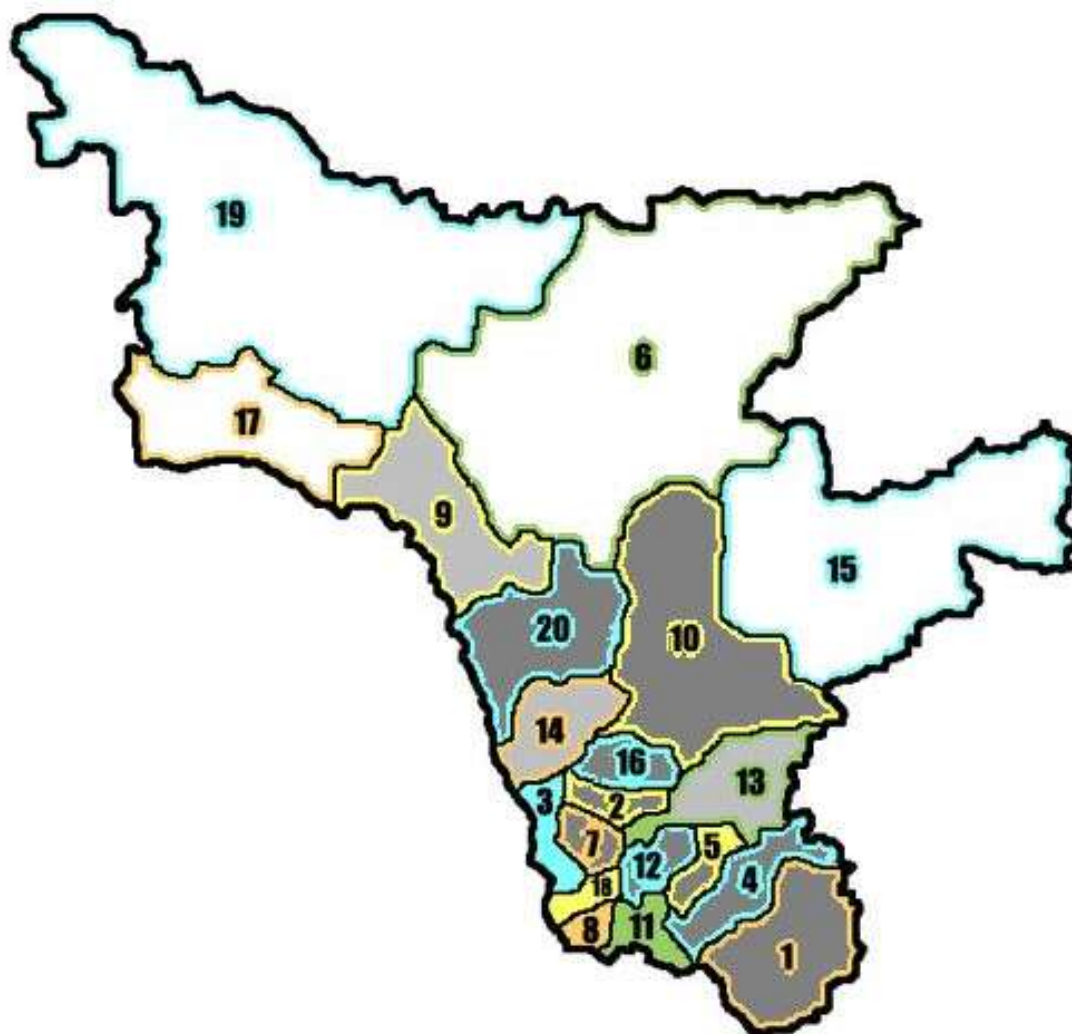


Рис. 1. Интенсивность встречаемости «переселенческих» ойконимов: 1 – Архаринский район; 2 – Белогорский район; 3 – Благовещенский район; 4 – Бурейский район; 5 – Завитинский район; 6 – Зейский район; 7 – Ивановский район; 8 – Константиновский район; 9 – Магдагачинский район; 10 – Мазановский район; 11 – Михайловский район; 12 – Октябрьский район; 13 – Ромненский район; 14 – Свободненский район; 15 – Селемджинский район; 16 – Серышевский район; 17 – Сквородинский район; 18 – Тамбовский район; 19 – Тындинский район; 20 – Шимановский район

а потом снижается, так как дальнейшее развитие Верхнего Приамурья было связано с промышленным освоением, а интеллектуальные и рабочие кадры прибывали сюда планомерно из разных областей СССР и не были связаны между собой «земляческими узами» – названия соответственно уже не отражали городов и мест, откуда прибыли переселенцы.

Основная задача современных исследователей в области истории культуры: изучение сохранившихся традиций переселенцев в общей палитре дальневосточных народов.

Список литературы

1. Тарасов О.Ю. Психология первопроходца: в поисках «Русского Эльдорадо» (отдельные аспекты освоения Дальнего Востока) // История и культура Приамурья. 2011. № 2. С. 26-34.
2. Новиков-Даурский Г.С. Историко-археологические очерки. Статьи. Воспоминания. Благовещенск: Амур. кн. изд-во, 1961. 356 с.
3. Сутурин Е.В. Топонимический словарь Амурской области. Благовещенск: Амур. отд-ние Хабар. кн. изд-ва, 2000. 126 с.

4. Шульман Н.К. Амурская область. Благовещенск: Хабар. кн. изд-во, 1964. 185 с.
5. Шульман Н.К., Брыкина В.М. Почему мы так называем... Благовещенск: Хабар. кн. изд-во, 1967. 15 с.
6. Тарасов О.Ю. Топонимический аспект освоения Верхнего Приамурья. Хабаровск: ХГИИК, 2012. 204 с.
7. Матвеев А.И. Методы топонимических исследований. Свердловск: УрГУ, 1986. 168 с.
8. Новиков-Даурский Г.С. Казаки-землепроходцы на Амуре в XVII веке // Амурская звезда. 1956. № 54. С. 3-4.
9. Фисенко Г.М. Из истории сел Серышевского района // Амурский краевед. Вып. 3. Благовещенск: АОКМ, 1993. С. 34-42.
10. Чернов В.А. Паломническая книжка как предшественница туристского ваучера // Приоритеты и перспективы научных исследований международного туризма в XXI веке: тр. Междунар. туристской академии. Вып. 5. М.: МТА, 2010. С. 282-286.
11. Буря М.А., Гриценко Н.В., Павлюк Н.Г. и др. Амурская область: Опыт энциклопедического словаря / под ред. Н.К. Шульмана. Благовещенск: Амур. отд-ние Хабар. кн. изд-ва, 1989. 414 с.
12. Шульман Н.К., Шиндялова И.П. Новое ценное пособие по географии нашей Родины // Вопросы географии Верхнего Приамурья. Благовещенск: БГПИ, 1975. С. 113-115.

Поступила в редакцию 26.12.2017 г.

Отрецензирована 23.01.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Тарасов Олег Юрьевич, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела научно-инновационных разработок и дополнительного образования. Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Хабаровский институт информационных коммуникаций (филиал), г. Хабаровск, Российская Федерация. E-mail: oltar-1972@mail.ru

Для цитирования

Тарасов О.Ю. Отражение процессов переселения в Верхнем Приамурье в «зеркале ойконимии»: историко-культурный обзор // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 174-180. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-174-180.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-174-180

REFLECTION OF THE PROCESSES OF RESETTLEMENT IN THE UPPER AMUR REGION IN "MIRROR OF OIKONYMY": HISTORICAL AND CULTURAL OVERVIEW

Oleg Yurevich TARASOV

Siberian State University of Telecommunications and Informatics

86 Kirova St., Novosibirsk 630102, Russian Federation

E-mail: oltar-1972@mail.ru

Abstract. The names of settlements (oikonyms) of the Upper Amur Region are studied. The development of this region began in the second half of the 17th century by Russian Cossacks. Nevertheless, in the following years (especially after the "Aygün treaty"), the oikonyms of this region began to acquire their own specifics. It is to these problems that research is turned. A number of researchers used to address this problem, but the relevance of the work presented is to generalize and present a holistic "oikonymic portrait" of the relocation of human groups and communities from other regions of the Russian state. Equally important is the application of the combined approach to the history of the development of Upper Amur region: geographical, historical and linguistic. The analysis of geographical names, formed in the 17–20th centuries and preserved on the map of the 21st century, is carried out. The isoglossar approach and the "level method", which was previously developed by us, are partially used. The use of the analysis of toponyms for the history of the development of the Far East (and in particular of the Amur region) was not used so often. However, the names of settlements carry not only "ideological coloring", but also features

(aspects) of the movement of groups of people united by a single goal or common common residence. There are other sides in the history of settlement of the Far Eastern region. As a result of the analysis, the peculiarities of the distribution of toponyms of the “resettlement type”, the main periods of their appearance, the dynamics of distribution were revealed. The main reasons for the appearance of oikonyms “transferred” from the western regions of the state are indentified, and the imperative of problems in the study of the oikonymy of areas of late settlement is revealed. In addition, the relationship between the number, prevalence of oikonyms of “overpopular” this or that character and the national composition in the Upper Amur region is revealed.

Keywords: oikonymy of the Upper Amur region; processes of geospatial development; history of the Far East

References

1. Tarasov O.Y. Psikhologiya pervopromykhnitsa: v poiskakh «Russkogo El'dorado» (otdel'nye aspekty osvoiniya Dal'nego Vostoka) [Psychology of a path-breaker: searching “Russian El Dorado” (several aspects of the Far East development)]. *Istoriya i kul'tura Priamur'ya* [History and Culture of the Amur River Region], 2011, no. 2 (10), pp. 26-34. (In Russian).
2. Novikov-Daurskiy G.S. *Istoriko-arkheologicheskie ocherki. Stat'i. Vospominaniya* [Historical and Archeological Essays. Articles. Memories.]. Blagoveshchensk, Amur Book Publ., 1961, 356 p. (In Russian).
3. Suturin E.V. *Toponimicheskii slovar' Amurskoy oblasti* [Toponymic Dictionary of the Amur Region]. Blagoveshchensk, Amur Department of Khabarovsk Book Publ., 2000, 126 p. (In Russian).
4. Shulman N.K. *Amurskaya oblast'* [Amur Region]. Blagoveshchensk, Khabarovsk Book Publ., 1964, 185 p. (In Russian).
5. Shulman N.K., Brysina V.M. *Pochemu my tak nazyvayem...* [Why We Call Things in That Way...]. Blagoveshchensk, Khabarovsk Book Publ., 1967, 15 p. (In Russian).
6. Tarasov O.Y. *Toponimicheskiy aspekt osvoiniya Verkhnego Priamur'ya* [Toponymic Aspect of the Upper Amur River Region]. Khabarovsk, Khabarovsk State University of Culture Publ., 2012, 204 p. (In Russian).
7. Matveev A.I. *Metody toponimicheskikh issledovaniy* [Methods of Toponymic Research]. Sverdlovsk, Ural State University Publ., 1986, 168 p. (In Russian).
8. Novikov-Daurskiy G.S. Kazaki-zemleprokhnitsy na Amure v XVII veke [Cossacks-explorers on Amur in the 17th century]. *Amurskaya zvezda* [Amur Star], 1956, no. 54, pp. 3-4. (In Russian).
9. Fisenko G.M. Iz istorii sel Seryshezskogo rayona [From the history of Seryshez District villages]. *Amurskiy kraeved. Vyp. 3*. [Amur Local Historian. Issue 3]. Blagoveshchensk, Amur Local History Museum Publ., 1993, pp. 34-42. (In Russian).
10. Chernov V.A. Palomnicheskaya knizhka kak predshestvennitsa turistskogo vauchera [Pilgrimage book as the predecessor of touristic voucher]. *Prioritety i perspektivy nauchnykh issledovaniy mezhdunarodnogo turizma v XXI veke: trudy Mezhdunarodnoy turistskoy akademii. Vyp. 5*. [Priorities and Prospects of International Tourism Research in the 21st Century: Proceedings of International Tourism Academy. Issue 5]. Moscow, Moscow Tourism Academy Publ., 2010, pp. 282-286. (In Russian).
11. Burya M.A., Gritsenko N.V., Pavlyuk N.G. et al. *Amurskaya oblast': Opyt entsiklopedicheskogo slovary* [Amur Region: Experience of Encyclopedia Dictionary]. Blagoveshchensk, Amur Department of Khabarovsk Book Publishing House, 1989, 414 p. (In Russian).
12. Shulman N.K., Shindyalova I.P. Novoe tsennoe posobie po geografii nashey Rodiny [New Valuable Aid on Our Motherland Geography]. *Voprosy geografii Verkhnego Priamur'ya* [Issues of the Upper Amur River Region Geography]. Blagoveshchensk, Blagoveshchensk State Pedagogical Institute Publ., 1975, pp. 113-115. (In Russian).

Received 26 December 2017

Reviewed 23 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Tarasov Oleg Yurevich, Candidate of History, Senior Researcher Worker of Scientific and Innovative Developments and Further Education Department. Siberian State University of Telecommunications and Informatics, Khabarovsk Institute of Information Communications (branch), Khabarovsk, Russian Federation. E-mail: oltar-1972@mail.ru

For citation

Tarasov O.Y. Otrazhenie protsessov pereseleniya v Verkhnem Priamur'e v «zerkale oykonimii»: istoriko-kul'turnyy obzor [Reflection of the processes of resettlement in the Upper Amur Region in “mirror of oikonymy”: historical and cultural overview]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 174-180. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-174-180. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ПРАВОСЛАВНЫЕ МОНАСТЫРИ ТАМБОВСКОГО КРАЯ В XVIII ВЕКЕ

Максим Сергеевич ВОЛКОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема взаимоотношений между церковью и государством, которая на нынешнем историческом этапе приобретает новые черты. В конкретном исследовании поставлена цель: определить степень влияния церковной политики государства на положение православных монастырей Тамбовского края в XVIII веке. Помимо этого, в качестве одной из основных задач ставилось раскрытие причин и этапов возникновения и распространения монастырей как в северной, так и южной части региона в процессе христианизации края. В связи с географическими условиями, которые непосредственно влияли на местоположение и особенности монастырского делания в регионе, дана объективная оценка и классификация обителей. Проанализированы общее и, в особенности, материальное состояние некоторых монастырей на рубеже XVII–XVIII столетий, предпринята попытка раскрыть причины упразднения многих из них в процессе секуляризации. Рассмотрены вопросы монастырского строительства, развития культуры и ремесел, состояние и динамика книжных фондов библиотек Козловского Троицкого мужского монастыря и Саровской пустыни. Освещена многогранная просветительская и административная деятельность епископа Феофила Раева в конце XVIII столетия. Таким образом, представлены общая оценка и последствия воздействия государственных реформ на состояние монастырей в регионе. Показаны наметившиеся перспективы и векторы дальнейшего развития монастырского делания в Тамбовском крае, положительные и отрицательные последствия которых будут реализованы в следующем столетии.

Ключевые слова: монастыри; Тамбовский край; Русская православная церковь; реформы; Синодальный период; государство; власть; епископ

Начало XVIII века открывает совершенно новую страницу в истории Русской православной церкви, получившую название Синодальный период. Активная преобразовательная политика государства, затронувшая все основные направления и стороны жизни российского общества, не могла обойти стороной вопросы церковного устройства в силу того огромного значения и авторитета, которым пользовалась православная церковь как в государственной, так и в культурно-общественной жизни страны.

Актуальность исследования состоит в рассмотрении проблемы вмешательства государства в дела церкви на конкретном историческом этапе (в аспекте монастырей и монашества), а также в изучении последствий этого влияния, имеющих значение и по сей день.

Вмешательство правительства в дела церкви в XVIII веке преследовало не только цели изъятия земель, упразднения консервативных слоев духовенства и включения церковной структуры в общий состав правительственной административной системы. Во многом данные реформы были продиктова-

ны реально изменившимися факторами в жизни страны в XVIII столетии: идеологическими, политическими, культурно-бытовыми и социально-экономическими. Немаловажным для государства являлось желание устранить реально существовавшие несовершенства в организации и управлении церковной структуры, а также максимально беспрепятственно использовать в своих интересах материальные и людские ресурсы, которыми обладала церковь и в первую очередь монастыри.

В XVIII веке реформы Петра I были направлены на превращение монашества в социально полезный государственный институт. Уже на начальном этапе Петр I приостановил рост числа монастырей и сократил количество уже существующих. По «Духовному регламенту» (1721 г.) запрещалась постройка новых обителей без разрешения Священного синода. Малые монастыри объединялись или приписывались к более крупным. В результате многие монастырские церкви превратились в приходские. Запрещалось пострижение в монахи ранее 30 лет, а в монахини – ранее 50 лет. В 1722 г. вышло прибавление к

«Духовному регламенту», которое непосредственно затрагивало вопросы регламентации монашеского устройства. Государев указ 1723 г. запрещал постриг при наличии освободившихся в монастырях мест. Вакантные места стали заполняться инвалидами из числа бывших солдат. Вскоре данная директива была отменена. Для того чтобы заставить обитатели исполнять практически-ориентированную, утилитарную службу, Петр I повелел организовать при всех монастырях различные школы и приюты. В 1724 г. императором в соавторстве с архиепископом Феофаном Прокоповичем был разработан и подписан особый указ о монахах и монастырях, в котором проявилось радикально негативное отношение его составителей к монашескому образу жизни в целом. Текст содержал в себе проект реформы всего российского монашества. Отношение к монашеству рассматривалось в нем как форма узаконенного тунеядства: «Понеже нынешнее житие монахов точию вид есть и понос от иных законов, не мало же и зла происходит, понеже большая часть тунеядцы суть и понеже корень всему злу праздность и сколько забобонов раскольных и возмутителей произошло, всем ведомо есть також...» [1, с. 709-718].

В 1724 г. вышло «Объявление о монашестве», в котором декларировалось разделение монашества на ученое и неученое, что способствовало формированию монашеской элиты, которая пользовалась рядом привилегий и впоследствии могла претендовать на высокие церковные должности. Таким образом, оформлялась, по выражению архимандрита Киприана (Керна), концепция «чинового ученого монашества». Простую братию использовали в разного рода трудовых, ручных работах.

Тем не менее эпоха Петра I ознаменовалась в Российском государстве широким распространением духовного образования. Это напрямую являлось следствием того, что император исповедовал идею всестороннего просвещения вверенного ему народа, неотъемлемой частью которого являлся институт церкви и, в частности, монашества.

В эпоху бироновщины при императрице Анне Иоанновне расстригали монахов, постриженных без указа. В 1730 г. монастырям запретили приобретать земли, а в 1734 г. был введен запрет на постриги для всех, кроме

отставных солдат и священнослужителей. В результате монашество оказалось на грани уничтожения, вследствие чего Синод докладывал императрице: «...в монастырях остались только старики прежнего пострижения, уже не способные ни к каким послушаниям и службам, а некоторые монастыри стоят совсем пустые». Численность монахов в период с 1724 по 1738 г. действительно заметно сократилась (практически на 40 %). Начиная с 1740 г. постриги возобновили.

Некоторое послабление политики государства относительно монастырей и их насельников происходит в период правления Елизаветы Петровны. В этот период восстанавливаются некоторые из закрытых ранее обителей. С 1761 г. было разрешено принимать постриг представителям любых сословий. Но уже совсем скоро, при императоре Петре III, начался известный процесс секуляризации монастырского землевладения, который продолжился при его супруге Екатерине II. Все монастырские земли поступали в казну, а государство брало на себя обязательство содержать некоторые монастыри. С этой целью были составлены монастырские штаты, по которым монастыри разделялись на 3 класса. К первому классу были отнесены лавры, ставропигиальные и другие известные крупные и особо почитаемые монастыри [2, с. 184-186].

После секуляризации церковных земель (1764 г.) и введения монастырских штатов Екатериной II заштатные монастыри либо закрывались, либо оказывались в условиях самостоятельного существования на положении общежительных.

Монашество является специфическим состоянием в церковной структуре, так как оно представлено как клириками, так и мирянами. Поэтому для того чтобы принять монашеский постриг, от человека не требовалось безупречной и непорочной жизни в прошлом, так как монашество рассматривалось как подвиг покаяния.

Однако следует отметить, что для совершения монашеского пострига в Синодальный период от кандидата требовался ряд условий, предусмотренных законодательством того времени:

- мужчины могли принять постриг не ранее тридцатилетнего возраста;

– женщины – не ранее достижения сорокалетнего возраста;

– учащиеся семинарий и духовных академий могли принять постриг по исполнении двадцати пяти лет;

– вдовы священники могли принять постриг в любом возрасте.

Еще одним обязательным условием для принятия монашеского пострига являлся период послушничества (или искуса), который обычно составлял 3 года. Срок послушничества мог быть сокращен в случае тяжелой болезни послушника либо по решению начальства для людей, особо расположенных к монашескому образу жизни. Обязательным условием для принятия монашеского пострига являлось абсолютно свободное желание иноческого образа жизни, без стороннего давления и воздействия принуждающих лиц.

Начиная с XVIII столетия стали более тщательно следить за тем, чтобы кандидаты для принятия пострига были максимально свободны от разного рода занятий и попечений, несовместимых с монашеским образом жизни.

Закон запрещал постригать людей, находящихся в браке при живом супруге, без взаимного обоюдного согласия с обеих сторон, по которому муж удалялся в мужской монастырь, а жена, соответственно, в женский.

Законодательно запрещалось совершать постриг над обремененными долговыми обязательствами, военнотружущими, а также над лицами, числящимися на гражданской службе. Запрещенными к постригу являлись также люди, находящиеся под судебным следствием, и крепостные без согласия их помещиков.

Если ранее правом совершать постриг пользовался любой игумен монастыря, то после Указа Священного синода 1725 г. этого права лишились как игумены, так и епархиальные архиереи. Отныне испрашивать право на постриг необходимо было только через Святейший синод (лишь в 1865 г. Синод возвращает это право исключительно епархиальным архиереям) [3, с. 340-359].

Общая направленность государственной политики в отношении церкви не могла не коснуться тамбовских монастырей. При этом необходимо сразу отметить, что процесс реализации церковных реформ в Тамбовском крае не имел таких больших масштабов и

последствий, как в целом по стране. Большинство монастырей Тамбовского региона (особенно в южной части) возникли около городов или непосредственно в самих городах. Такое месторасположение отразилось на их экономическом положении, не позволив им накопить крупные землевладения к XVIII веку. В связи с этим все последствия секуляризации незначительно затронули местные обитатели, а потери земли и крестьян были невелики [4].

Исследование зарождения монашеской жизни в регионе, а также предпосылки и условия возникновения мужских монастырей на Тамбовской земле позволяют нам предложить следующую классификацию обителей, основанную на таких критериях, как:

– географическое месторасположение, обусловленное политическими и климатическими факторами;

– способ основания обителей;

– форма организации экономической и хозяйственной жизни.

Основываясь на первом критерии классификации, мы можем проследить основные этапы распространения монашества в географическом аспекте, а также проанализировать политические и экономические факторы, которые оказали определенное влияние на характер и месторасположение первых обителей.

Возникновение первых монастырей в Тамбовском крае относится к концу XVI века, когда в северной части региона появляются Шацкий Николы Чудотворца Черниев монастырь (1573 г.), Пурдышевская Рождества Богородицы мужская пустынь в Темниковском уезде (первое упоминание – 1596 г.). К XVII веку относится основание Вышенской Успенской пустыни (1625 г.), Старокадомского Троицкого монастыря (впервые упоминается в 1652 г.), Санаксарского мужского монастыря (1659 г.). В г. Елатье в этот период был Преображенский мужской монастырь [5, с. 32].

Таким образом, можно отметить, что первые обители возникают в северной части Тамбовского края. Появление монастырей в этом регионе находило поддержку со стороны государей, так как эта территория на тот период активно осваивалась русскими людьми. Государство было заинтересовано в защите новых монастырей от враждебного

действия языческого населения, пытаясь, благодаря мощному духовному влиянию обителей, упрочить в целом позиции христианства в крае.

Южная сторона будущей Тамбовской епархии преимущественно была степной зоной, вследствие чего нередко подвергалась нападениям кочевников. В связи с этим монашеское делание здесь распространялось гораздо медленнее.

Одной из первых обителей южной части Тамбовского края является Лебедянский Троицкий мужской монастырь (1621 г.), в котором была построена первая в регионе каменная церковь (1665 г.). Чуть позже появляются Вознесенский монастырь (г. Добрый), Преображенская мужская пустынь (г. Усмань), Поройская мужская пустынь (г. Липецк) [6]. Все вышеупомянутые монастыри были небольшими, но тем не менее более многочисленными по составу братии. Однако в отличие от северных обителей они были менее богатыми. Многие из них не имели своих вотчин и существовали лишь благодаря пожертвованиям прихожан. Поэтому располагались эти обители в основном недалеко от городов или непосредственно в них [7].

Строительство городов Козлов и Тамбов послужило дальнейшим стимулом для развития подобного типа городских и околгородских монастырей. Незадолго до основания г. Козлов (1635 г.) вблизи него появляется Троицкий мужской монастырь (1627 г.). В г. Тамбов у крепостных стен возникает Казанский монастырь (первое упоминание – 1677 г.) [8, с. 14]. Начиная с первой трети XVII века, монашество стало активно распространяться вниз по течению р. Цна, а также вдоль р. Воронеж. С этого периода в лесной зоне этих рек основывается ряд монастырей. Появляются Троицкий Цнинский монастырь (впервые упоминается в 1615 г.) и Мамонтова пустынь (1629 г.). Позже Тамбовский епископ Питирим способствовал открытию в отдалении от города Трегуляевского Иоанно-Предтеченского мужского монастыря (1688 г.).

В зависимости от способа основания на территории Тамбовского края можно выделить два основных типа монастырей:

1) монастыри, созданные старцами или иеромонахами (черными попами);

2) монастыри, созданные по инициативе высших властей (в частности епископов и ктиторов).

К первому типу можно отнести почти все вышеупомянутые монастыри, так как они действительно возникали из молитвенных скитов старцев. Из различных рукописных источников нам известны многие имена основателей данных обителей: иеромонах Матфей (Черниев монастырь), старец Иринарх (Пурдышевская Рождества Богородицы мужская пустынь), старец Савватий (Троицкий Лебедянский монастырь), старец Мамонт (Мамонтовская Никольская мужская пустынь), старец Иосиф (Тамбовский Казанский монастырь), черный поп Иосиф (Козловский Троицкий монастырь).

Ко второму типу относятся Трегуляевский Иоанно-Предтеченский мужской монастырь, созданный при содействии (в том числе и материальном) первого Тамбовского епископа Питирима.

Нельзя не упомянуть и еще об одном монастыре, возникшем по инициативе высших властей, – Раненбургской Петропавловской пустыне. Она была открыта в 1712 г. при непосредственной материальной поддержке князя А.Д. Меншикова в его собственных владениях. Обитель предназначалась для богомолья о здравии императора Петра I, а также об упокоении родителей светлейшего князя. А.Д. Меншиков сам определил общее количество монашествующих и все необходимые средства к их содержанию.

Как отмечает известный историк и краевед И.И. Дубасов: «В XVII и первой половине XVIII века, до известной церковной реформы 1764 г., монастырей в нашем крае, кроме существующих до сего, было множество... всех более 20». Но почти все они, по словам исследователя, «...нищенствовали, отличались малолюдством и монашескою безграмотностью». Некоторые из них были «...едва ли не беднее любой деревенской церкви» [9, с. 205]. Подобную безрадостную картину можно объяснить крайним положением обителей, в результате чего все заботы были связаны с поддержанием элементарного хозяйского быта и внешней угрозой нападения татар [10, с. 116-117].

Картина начала меняться в XVIII столетии, когда Тамбовский край превратился в один из центральных регионов страны и

расширил экономические и политические связи со многими крупными и столичными городами.

Считается, что в XVIII веке в результате жесткой политики государства в отношении церкви сложились неблагоприятные условия для монашеского делания.

Действительно, после ряда церковных реформ XVIII века, последовательно проводившихся российскими императорами начиная с начала столетия, многие монастыри упразднены. Оставшиеся и созданные в дальнейшем, в свою очередь, были разделены на штатные и заштатные. Таким образом, монастырский статус стал непосредственно определять форму экономической и хозяйственной жизни конкретной обители.

После секуляризации 1764 г. практически перестали существовать относительно крепкие монастыри, такие как Мамонтова пустынь, Троицкий Цнинский монастырь, Тамбовский Казанский монастырь, Лебедянский Троицкий монастырь, а также целый ряд небольших обителей. Некоторые из вышеперечисленных монастырей, например Лебедянский Троицкий, сумели впоследствии восстановиться, но оставались заштатными и обязаны были сами себя обеспечивать.

Несмотря на все перипетии, сумел сохранить свою монашескую общину Тамбовский Казанский монастырь, который к концу XVIII столетия фактически стал епископской резиденцией и центром всей административной жизни Тамбовской епархии¹.

В свою очередь, признанные и укрепившиеся Тамбовские монастыри не только отстаивали право своего существования, но и во многом усовершенствовались во всех отношениях. Некоторые из них получили статус штатных третьеклассных монастырей: Козловский Троицкий, Шацкий Черниев. Чуть позже статус штатного третьеклассного монастыря получил Лебедянский Троицкий монастырь. Однако по решению епархиального руководства штат данного монастыря впоследствии переместили в Тамбовский Трегуляев монастырь².

С этого периода в обителях появилась возможность большее внимания уделять

внутреннему духовному деланию и подвижничеству. Монастыри стали образцом норм общественного поведения и нравственности.

Безусловно, самыми крупными мужскими обителями Тамбовского края являлись Санаксарский Сретенский монастырь, основанный еще в XVII веке, и Саровская пустынь. Последняя была основана в 1706 г. и впоследствии непрерывно развивалась. В монастыре зародилась и в дальнейшем сохранялась традиция старчества. Обитель прославилась благодаря великому подвижнику иеромонаху Серафиму Саровскому, который стал символом благочестивой жизни и образцом святости и служения для верующих людей. В этот период получили развитие монастырские ремесла: иконопись, резьба по дереву. Причем широко распространилось «ремесло на заказ» [11]. Некоторые обители, такие как Саровская пустынь и Козловский Троицкий монастырь, имели приличные библиотеки. И если к 1706 г. фонд библиотеки Козловского Троицкого монастыря насчитывал 49 наименований (92 экз.), то в 1776 г. составлял уже 63 наименования (103 экз.) и впоследствии непрерывно пополнялся [12].

Большинство вышеупомянутых монастырей были деревянными. После серии пожаров конца XVII – первой половины XVIII века, охвативших почти все известные обители, началось каменное строительство. Причем в Козловском Троицком монастыре каменные постройки существовали еще до пожара. Известно, что уже к концу XVII века украшением монастыря являлась Троицкая церковь, выполненная в новгородском стиле. Чуть позже была построена высокая каменная колокольня с часами.

Каменное строительство развернулось также в Шацком Черниевом, Вышенском и Трегуляевском монастырях. Расцвет монастырского зодчества в Тамбовской епархии XVIII века связан с епископом Феофилом (Раевым) – высокообразованным представителем церкви того периода. По его поручению возводил монастырские храмы на Тамбовщине бывший послушник саровской пустыни Нафанаил. Благодаря усилиям Феофила был создан новый облик Казанского монастыря в Тамбове. Епископу удалось привлечь богатых благотворителей, которые, благодаря финансовой поддержке, поспособствовали обновлению монастыря. Были построены

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 212. Оп. 1. Д. 3.

² Там же. Ф. 181. Оп. 1. Д. 484. Л. 35.

каменные храмы в Трегуляевском монастыре [13, с. 103]. Феофил проявил себя как талантливый администратор, который непрестанно заботился о материальном и духовном благосостоянии вверенной ему епархии. Большое внимание владыка уделял внутренней жизни монахов. Пытаясь исправить недостатки в организации монастырской жизни, он создал единообразный устав. Вследствие тщательной кадровой политики в отношении настоятелей епископу удалось установить определенный порядок в монастырях. Примером тому является назначение настоятелем Козловского Троицкого монастыря игумена Варлаама, в лице которого Феофил нашел друга и помощника во многих начинаниях. Много потрудился владыка и в деле образования духовенства, поэтому всегда с большой заботой относился к духовной семинарии [14].

Таким образом, все отрицательные проявления политики Синодального периода в отношении церкви в меньшей степени затронули монастыри Тамбовского края, находившиеся до середины XVIII века и без того в довольно тяжелых условиях. Несмотря на незначительные потери земельного фонда и крестьян, закрытия ряда обителей, реформы, в свою очередь, способствовали укреплению и расцвету наиболее крупных и известных монастырей. Данный период в церковной истории Тамбовского края характеризуется началом каменного строительства в монастырях, связанным с деятельностью епископа Феофила, а также с возрождением истинно подвижнической жизни через пример Серафима Саровского. XVIII век подготовил почву для будущих выдающихся церковных деятелей – монахов, имена которых связаны с Тамбовским краем: Феофана (Говорова) Вышенского Затворника, Амвросия Оптинского, Силуана Афонского.

Список литературы

1. *Чистович И.А.* Феофан Прокопович и его время. СПб., 1868. 752 с.
2. *Алфеев И.* Церковь в истории. М., 2013. 360 с.
3. *Цыпин В.А.* Каноническое право. М., 2009. 864 с.
4. *Мизис Ю.А.* Монастыри Тамбовского края и духовная жизнь // Очерки истории культуры Тамбовского края. Тамбов, 1993. С. 9-20.
5. *Бахмутов С.Б.* Монастыри Мордовии. Саранск, 2000. 976 с.
6. *Феодосий, митрополит Тамбовский и Рассказовский.* Тамбовская духовная семинария в конце XIX – начале XX веков // Тамбовские епархиальные ведомости. 2013. № 11 (71). С. 24-29.
7. *Макарий (Булгаков).* История русской церкви: в 7 кн. М., 1996. Кн. 4. Ч. 2. С. 368-384.
8. *Сазонов О.* История церквей города Козлова–Мичуринска. Мичуринск, 2012. 575 с.
9. *Дубасов И.И.* Очерки истории Тамбовского края. Тамбов: ООО «Юлис», 2006. 786 с.
10. *Багалец Д.И.* Очерки из истории колонизации и быта степной окраины Московского государства. М., 1887. Т. 1. 634 с.
11. *Григорьева Е.И.* Из истории развития монастырских ремесел в Тамбовской губернии // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2000. Вып. 4 (20). С. 71-73.
12. *Медведева О.В.* Основные тенденции развития библиотечного дела Тамбовской губернии в конце XVIII – первой половине XIX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2004. Вып. 3 (35). С. 49-53.
13. *Кученкова В.* Тамбовские православные храмы. Тамбов, 1992. 182 с.
14. *Левин О.Ю.* Тамбовские монастыри в Синодальный период // Тамбовская старина / сост. и ред. М.А. Климкова. Тамбов, 2008. С. 105-107.

Поступила в редакцию 20.12.2017 г.

Отрецензирована 18.01.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Волков Максим Сергеевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Для цитирования

Волков М.С. Православные монастыри Тамбовского края в XVIII веке // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 181-188. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-181-188.

ORTHODOX MONASTERIES OF TAMBOV REGION IN THE 18th CENTURY

Maksim Sergeevich VOLKOV

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Abstract. The problem of the relationship between the church and the state is considered, which at the current historical stage acquire new features. In a concrete study the goal is to determine the degree of influence of the church state policy on the position of the Orthodox monasteries of the Tambov Region in the 18th century. In addition, one of the main tasks is to disclose the causes and stages of the emergence and spread of monasteries in the region, both in the northern and southern parts of the region in the process of Christianization of the region. In connection with the geographical conditions that directly influenced the location and peculiarities of the monastic activities in the region, an objective assessment and classification of the monasteries was given. The general and, in particular, the material condition of some monasteries at the turn of the 17th and 18th centuries are analyzed, an attempt is made to disclose the reasons for the abolition of many of them in the process of secularization. The issues of monastic construction, the development of culture and crafts, the state and dynamics of the book collections of the libraries of the Kozlovskiy Troitskiy Monastery and the Sarov Hermitage are considered. The multi-faceted educational and administrative activities of Bishop Theophilus Raev in the late 18th century are described. Thus, an overall assessment and consequences of the impact of state reforms on the state of monasteries in the region are presented. The outlined prospects and vectors for further development of monastic activities in the Tambov Region are shown, the positive and negative consequences of which will be realized in the next century.

Keywords: monasteries; Tambov Region; Russian Orthodox Church; reforms; Synodal period; state; power; bishop

References

1. Chistovich I.A. *Feofan Prokopovich i ego vremya* [Feofan Prokopovich and His Time]. St. Petersburg., 1868, 752 p. (In Russian).
2. Alfeev I. *Tserkov' v istorii* [Church in History]. Moscow, 2013, 360 p. (In Russian).
3. Tsylin V.A. *Kanonicheskoe pravo* [Canonical Law]. Moscow, 2009, 864 p. (In Russian).
4. Mizis Y.A. *Monastyri Tambovskogo kraya i dukhovnaya zhizn'* [Monasteries of the Tambov Region and spiritual life]. *Ocherki istorii kul'tury Tambovskogo kraya* [Essays on Cultural History of the Tambov Region]. Tambov, 1993, pp. 9-20. (In Russian).
5. Bakhmustov S.B. *Monastyri Mordovii* [Monasteries of Mordovia]. Saransk, 2000, 976 p. (In Russian).
6. Feodosiy, metropolitan of Tambov and Rasskazovo. *Tambovskaya dukhovnaya seminariya v kontse XIX – nachale XX vekov* [Tambov Seminary in the late 19th – early 20th centuries]. *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti* [Tambov Eparchial Journal], 2013, no. 11 (71), pp. 24-29. (In Russian).
7. Makariy (Bulgakov). *Istoriya russkoy tserkvi: v 7 kn.* [History of the Russian Church: in 7 bks.]. Moscow, 1996, bk. 4, part 2, pp. 368-384. (In Russian).
8. Sazonov O. *Istoriya tserkvey goroda Kozlova–Michurinska* [History of Kozlov–Michurinsk Churches]. Michurinsk, 2012, 575 p. (In Russian).
9. Dubasov I.I. *Ocherki istorii Tambovskogo kraya* [Essays on the Tambov Region History]. Tambov, LLC “Yulis”, 2006, 786 p. (In Russian).
10. Bagaley D.I. *Ocherki iz istorii kolonizatsii i byta stepnoy okrainy Moskovskogo gosudarstva* [Essays on Colonization History and Everyday Life of Steppe Outskirt of the Muscovite State]. Moscow, 1887, vol. 1, 634 p. (In Russian).
11. Grigoreva E.I. *Iz istorii razvitiya monastyrskikh remesel v Tambovskoy gubernii* [From the History of Monastic Crafts Evolution in the Tambov Governorate]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series Humanities*, 2000, no. 4 (20), pp. 71-73. (In Russian).
12. Medvedeva O.V. *Osnovnye tendentsii razvitiya bibliotchnogo dela Tambovskoy gubernii v kontse XVIII – pervoy polovine XIX v.* [The main tendencies in the development of library business in the Tambov Governorate in the late 18th to the mid-19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series Humanities*, 2004, no. 3 (35), pp. 49-53. (In Russian).
13. Kuchenkova V. *Tambovskie pravoslavnye khramy* [Tambov Orthodox Cathedrals]. Tambov, 1992, 182 p. (In Russian).

14. Levin O.Y. Tambovskie monastyri v Sinodal'nyy period [Tambov monasteries during the Synodical period]. *Tambovskaya starina* [Tambov Antiques]. Tambov, 2008, pp. 105-107. (In Russian).

Received 20 December 2017

Reviewed 18 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Volkov Maksim Sergeevich, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: Volkov.jaz@mail.ru

For citation

Volkov M.S. Pravoslavnye monastyri Tambovskogo kraia v XVIII veke [Orthodox monasteries of Tambov Region in the 18th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 181-188. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-181-188. (In Russian, Abstr. in Engl.).

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ТИПОВ (К ПРОБЛЕМЕ «РОССИЯ И ЗАПАД»)

Владимир Петрович СЕМЬЯНИНОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: pitsem@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена многовековая проблема общественно-политической мысли России о ее цивилизационных взаимоотношениях с Западом в связи с их нынешним обострением. Акцентируется внимание на основных причинах расхождений, которые связаны с различием объективных факторов, формирующих цивилизационные типы, таких как географическое положение и климатические условия, религия, менталитет и др. Они, благоприятствуя западным цивилизациям, создают у них ошибочное представление о своем месте и роли в мире, о праве диктовать другим народам свои правила и условия. Логически неизбежная при этом абсолютизация западного видения мира оборачивается конфликтами и войнами. Утверждения российских мыслителей XIX–XX веков (Н.Я. Данилевский, евразийцы и др.) о месте и роли России в мире и приоритетах ее геополитики оказались пророческими. Проводится мысль о том, что относительно более гуманные и справедливые основы и принципы незападных цивилизационных типов более приемлемы для современных международных отношений.

Ключевые слова: цивилизационные типы; глобализация; евразийство; геополитика; проблема «Восток–Запад»

Принято считать, что в современном мире насчитывается как минимум восемь цивилизационных типов. Известный американский политолог С. Хантингтон назвал следующие типы: западный, славяно-православный, китайский, японский, исламский, индуистский, латиноамериканский и с оговоркой африканский [1, с. 54]. Его статья с получившей широчайшую известность концепцией называлась «Столкновение цивилизаций» (1993 г.) и позднее была издана в виде крупной монографии. В ней, помимо описания фундаментальных различий этих цивилизаций, обосновывалась мысль о том, что видимая победа атлантизма в мировом масштабе в связи с распадом СССР не является окончательной. Это не тотальная победа западной цивилизации, и западная идеология, прежде всего, неолиберализм, безальтернативна лишь временно. Цивилизационные особенности незападных народов будут усиливаться, автоматического равнения всего человечества на атлантистские ценности не будет [1].

Одновременно с концептом С. Хантингтона мировому сообществу стала усиленно навязываться мысль о неизбежности глобализации как естественно-исторического процесса. Одни авторы приложили немало усилий для доказательства благ глобализации, ее

благотворного влияния на развитие человечества, другие же увидели в ней попытку установления диктата Запада во всем мире. Так, апологеты глобализма считают, что наступает новая эпоха в истории человечества, в которой традиционные нации-государства становятся непригодными для бизнеса, что глобализация – источник процветания и умиротворения, что единые правила для всех народов – путь для их выживания, поднятия жизненного уровня, для социальной стабильности и т. п. Один из аргументов в пользу либеральной демократии и рыночного капитализма состоит в том, что эти блага сближают богатую часть мира с бедной, денационализация экономики путем создания транснациональных сетей производства и рынков необходима. Подобные рассуждения в итоге родили ультралиберальную концепцию американского политолога Ф. Фукуямы, изложенную в его статье «Конец истории?» (1989), которая была пронизана эйфорией по поводу окончательного выхода Запада в лидеры всего мира. Считая либеральную демократию лучшей формой политической и экономической организации общества, Ф. Фукуяма утверждал, что Запад добился полной победы и в мире либерализму не осталось никаких альтернатив [2]. При этом он сослался на известные изменения в СССР и

некоторых других коммунистических странах. Заметим, что эта эйфория сыграла злую шутку с идеологами неолиберализма, начавшими осознавать ошибочность и преждевременность своей уверенности в окончательной победе.

Россия, Китай и ряд других стран представляют иную, нежели навязываемую миру глобалистами, модель миропорядка.

Интерес к проблемам цивилизационных типов имеет давнюю историю, и это не случайно, так как, по сути, речь идет о поиске безопасных вариантов существования человечества в условиях динамичного нарастания глобальных проблем. Среди отечественных работ по данной проблематике выделяются труды Н.Я. Данилевского (1822–1885) и, прежде всего, его исследование «Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к романо-германскому» (Спб., 1871), и евразийцев Н.С. Трубецкого (1890–1938) «Европа и человечество», «Мы и другие», «Взгляд на русскую историю не с Запада, а с Востока» и П.Н. Савицкого (1895–1968) «Евразийство», «Географические и геополитические основы евразийства» и др.

Н.Я. Данилевский, создавший теорию культурно-исторических типов, опроверг концепцию европоцентризма, которая отождествляла прогресс человечества с западно-европейской цивилизацией и тем самым ставила другие культуры в подчиненное положение [3]. Его концепция полицентризма культур, многовариантности развития и прогресса внесла колоссальный вклад в геополитическое понимание Запада и Незапада: они могут не только расходиться между собой, но и быть противоположными. Н.Я. Данилевский высказал мысль, которая могла бы кардинально повлиять на судьбу России, если бы та не втягивалась в ненужные ей войны за чуждые политические цели [4, с. 156].

Особый интерес для изучения российской цивилизации представляют идеи и воззрения евразийцев, которые, будучи белоэмигрантами и проживая в Западной Европе, создали одну из самых глубоких концепций сущности России и основ ее прочности. Их лидеры князь Н.С. Трубецкой и дворянин П.Н. Савицкий правильно поняли и высоко оценили достижения советской власти. В то же время евразийцы усомнились в единстве

и прочности славянского мира и были в этом правы в отличие от славянофилов.

Евразийцы не считали Россию ни Азией, ни Европой (П.Н. Савицкий). Она, по их мнению, является особым миром, географическая среда которого вынуждает народы России приспосабливаться к ней в самом широком смысле – от образа жизни до национальной психологии и отношения к государству.

Н.С. Трубецкой и другие евразийцы выдвинули и обосновали положение о радикальном дуализме цивилизаций и связывали исторический прогресс с учетом борьбы двух основных вариантов развития человечества – западного и восточного. Особенно важна их мысль об ошибочности тезиса о едином пути цивилизации, так как его не существует. В утверждении единого пути заинтересованы, по мнению евразийцев, те, кому присуще стремление к агрессивному поведению, гегемонизму, поэтому они пытаются представить себя мерилom, образцом культуры и прогресса и тем присваивают себе право считать другие точки зрения отсталыми и неправильными [5; 6].

Н.С. Трубецкой справедливо указывал, что другие, незападноевропейские народы сильно отличаются от западных и, хотя последние сами по себе интересны, тем не менее, их агрессивное отношение к западным мирам недопустимо (кстати, мировая история изобилует примерами и фактами того, что именно Запад являлся и является источником агрессии и геноцида). Поэтому человечество вынуждено вести освободительную борьбу, но для этого ему нужно объединяться.

Евразийцы считали Россию (СССР) страной, способной быть центром сопротивления, надеждой западных народов в их борьбе за избавление от «колониальной» зависимости. Один из них, Г.В. Вернадский (сын академика В.И. Вернадского), подчеркивал коренное отличие России от Запада, называя сближение с ним аномалией. Евразийцы уже тогда видели, что Запад идет по пути дегенерации и патологии. В то же время они резко отзывались о правящих верхах дореволюционной России, обвиняя их в апологетике Европы, в частности, в галломании [7; 8].

Неудивительно, что евразийцы, будучи белоэмигрантами, смогли все же объективно оценить Октябрьскую революцию 1917 г.

Антисоветская часть эмигрантов называла Октябрь заговором внешних и внутренних сил или, наоборот, проявлением варварства народа, неспособного постичь демократизм Февральской революции 1917 г. Евразийцы же считали поведение правящего класса России ненациональным, доведшим народ до бунта. Большевики, писали евразийцы, воссоздали в многонациональной России универсальную общину, единый евразийский тип, реализовали интернациональный принцип и начали деколонизацию мира, осуществляя в целом благородную миссию. Во внутренней политике они поставили цель вовлечения каждого человека в процесс облагораживания, подняли культуру, утвердили героический тип человека. Вскоре политика советской власти дала такие результаты, как превращение СССР из неграмотной в самую грамотную страну в мире. Неслучайно идеалом того же П.Н. Савицкого был В.И. Ленин. Кстати, именно П.Н. Савицкий отмечал убожество и эгоизм Запада. Он же высказал мысль о сути политической власти в государствах евразийского типа, которая объективно не могла быть либеральной [9; 10].

После евразийцев тема особенностей цивилизации остается одной из центральных в отечественной науке. Особый интерес к ней проявили Л.Н. Гумилев, А.Г. Дугин, Б.С. Ерасов, Л.Г. Ивашов, Б.Н. Кузык, Н.Н. Моисеев, А.С. Панарин, Е.С. Троицкий, Ю.В. Яковец и многие другие исследователи. Примечательно, что большинство российских авторов являются сторонниками глубокой специфики Востока и Запада, решающей роли духовного мира в судьбе цивилизаций [11, с. 75]. Более того, академик Н.Н. Моисеев в своих последних работах писал, что в условиях надвигающегося общепланетарного кризиса необходима смена цивилизационной парадигмы, то есть нужна ноосферная цивилизация. Если поставить вопрос, а что для этого надо, то есть основания сильно усомниться в мнениях тех авторов, которые считают образцом прогрессивного развития западный тип цивилизации, как, например, Л.И. Семенникова [12, с. 57] и сторонники либерального подхода.

В этой связи резонно задаться вопросом, какие черты и качества основных цивилизационных типов являются приоритетными в условиях нарастания глобальных проблем современности (экологические, продовольст-

венные, нравственные, криминогенные, демографические и др.). Остро востребованным становится решение проблемы регулирующих механизмов в каждом обществе, каждом цивилизационном типе, которые бы остановили сползание человечества к катастрофе.

С этой точки зрения, среди цивилизационных типов современного мира особый интерес, на наш взгляд, представляют конфуцианско-буддистский и индо-буддистский типы, основы которых заложили древнекитайский мыслитель Конфуций (551–479 гг. до н. э.) и индийский – Гаутама Сиддхартха, или Будда (середина I тыс. до н. э.), что в переводе с санскрита означает «пробуждающий». Конфуций создал учение о социальной гармонии в обществе, о необходимости преобладания коллективизма над индивидуализмом как главного начала в поведении людей, об идеальном гражданине, обладающем высокими моральными качествами, о постоянной учебе, о контроле над собой и многом другом, что уже тысячи лет составляет основу поведения китайцев. В каждом человеке и обществе должна существовать внутренняя гармония, правитель обязан быть примером для подданных, его образ жизни в сравнении с законами и наказаниями быстрее делает общество лучше.

Жизненные установки китайцев – работай усердно, не уклоняйся от труда, будь умерен в бесцельной роскоши, чем брать много – лучше взять немного, старайся относиться к другим так, как ты бы хотел, чтобы относились к тебе, и др.

Наиболее значимые качества личности, по убеждению китайцев, – это совесть, гуманность, трудолюбие, бережливость, приверженность к «золотой середине», почитание старших, справедливость и др. [13, с. 86–100]. Неслучайно конфуцианские ценности получили широкое распространение в целом ряде стран Востока. В них созданы этикоцентричные системы ценностей с оптимальным соотношением интересов личности, общества и государства, с доминированием коллективизма как неперемennого условия преодоления любых трудностей. Именно этим объясняется объявление главным условием. Показательно, что реализация «китайской мечты» в современной КНР преподносится в официальной пропаганде как про-

должение «китайского пути» – социализма с китайской спецификой.

Другой цивилизационный тип – индо-буддистский – неизменно привлекает внимание не только верой в реинкарнацию (переселение души) и в карму, но и исключительной по своему воздействию на человека мировоззренческой системой, центральное место в которой занимает понятие долга – дхарма (держаться вместе). В ней жизнь понимается как обязанность и ответственность, а исполнение долга – средство его совершенствования. Разумеется, в этой системе ценностей права индивида не могут быть на первом месте. Согласно дхарме, человек должен быть благоразумным, справедливым, смиренным, сдержанным в поведении, снисходительным. Он должен не преступать нравственные законы и никогда не нарушать правило – истину: что посеешь в этой жизни, то пожнешь в будущей. Возмездие настигнет преступника неизбежно. Будешь неправильно, плохо вести себя – окажешься на более низкой ступени, в низкой касте. В современной Индии касты отменили, но влияние кастового подхода к оценке людей частично сохранилось как средство регулирования их поведения. Пользуется уважением и авторитетом тот, кто контролирует себя. Если так ведут себя все – это общество правильное [14].

В этой цивилизации, как и в конфуцианской, особенно высокие требования предъявляются к лидерам, политическим деятелям, прежде всего, к их нравственному облику, их вниманию и заботе о людях, верности своему слову. Правитель должен быть мудрым [15, с. 126-149].

Российский тип цивилизации, названный С. Хантингтоном не вполне точно славяно-православным (Россия – страна многоконфессиональная), сформировался в результате приспособления к суровейшим погодноклиматическим условиям. На него сильно повлияли также православная христианская религия и необходимость постоянной обороны от внешней агрессии. Все это выработало у россиян такие способы выживания, как коллективизм с его совместным преодолением трудностей и обостренным чувством социальной справедливости, умение довольствоваться малым, осуждение несправедливо нажитого богатства и ростовщичества, повышенная роль государства как компенсатора

трудностей выживания, самоотверженность, сострадательность и т. п.

Суровые, экстремальные условия, невозможность выживания в одиночку требовали от россиян беречь коллективистские ценности. В итоге сформировался один из самых небуржуазных народов на земле. Это означает, что в данном типе копирование иного пути противоречит его глубинным основам, снижает возможности использования человеческих ресурсов, усугубляет несоответствие возможностей результатам, негативно влияет на людей по причине социального расслоения. К тому же предпринятая в 90-е гг. XX века попытка реализовать в России геополитический проект атлантизма по навязыванию либеральной модели в реальности едва не закончилась катастрофой.

Свои особенности есть и в других цивилизационных типах, но уже вышесказанное позволяет утверждать, что в процессе глобализации, когда наряду с неизбежными ее проявлениями (контакты, взаимные обмены, заимствования и т. п.) происходит навязывание правил и условий, выработанных только в одном цивилизационном типе и выгодных ему. Западный цивилизационный тип, давно принявший религиозно-мировоззренческие и идейные постулаты типа («Обогащение любыми способами – богоугодное дело»), не является и не может быть преобладающим по причине его инородности и бесперспективности для других цивилизационных типов.

Список литературы

1. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М., 2005.
2. Фукуяма Ф. Конец истории? // Вопросы философии. 1990. № 3.
3. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М., 2003.
4. Данилевский Н.Я. Горе победителям. Политические статьи. М., 1998.
5. Трубецкой Н.С. Европа и человечество. М.: Directmedia, 2015. 113 с.
6. Трубецкой Н.С. Мы и другие // Евразийский временник. Кн. 4. Берлин, 1925. С. 66-81.
7. Нартон Н.А. Геополитика. М., 1999.
8. Дугин А. Основы геополитики. М., 1999.
9. Савицкий П.Н. Евразийство. URL: <http://gumilevica.kulichki.net/SPN/spn09.htm> (дата обращения: 15.11.2017).
10. Савицкий П.Н. Географические и геополитические основы евразийства. URL: <http://gumi->

- levica.kulichki.net/SPN/spn05.htm (дата обращения: 15.11.2017).
11. Мусеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М., 1998.
 12. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М., 1994.
 13. Василенко И.А. Политическая глобалистика. М., 2000.
 14. Кузык Б.Н., Яковец Ю.В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее: в 2 т. М., 2006.
 15. Глобальный кризис западной цивилизации и Россия / под ред. Г.В. Осипова. М., 2009. 528 с.
- Поступила в редакцию 26.12.2017 г.
Отрецензирована 23.01.2018 г.
Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Семьянинов Владимир Петрович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры кадрового управления. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: pitsem@mail.ru

Для цитирования

Семьянинов В.П. О некоторых особенностях цивилизационных типов (к проблеме «Россия и Запад») // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 189-194. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-189-194.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-189-194

ON SOME PECULIARITIES OF CIVILIZATION TYPES (ON THE ISSUE “RUSSIA AND THE WEST”)

Vladimir Petrovich SEMYANINOV

Tambov State University named after G.R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: pitsem@mail.ru

Abstract. We consider the centuries-old problem of Russian socio-political thought about its civilizational relationship with the West due to the new aggravation in recent years. The attention is focused on the main reasons for the differences between us, related to the difference of objective factors that form civilizational types, such as geography, climate, religion, mentality and others, which give advantages to one, create an erroneous idea of their place and role in the world and the right to dictate to other peoples their rules and conditions, which inevitably leads the world to conflicts on the basis of the absolutization of the Western vision of the world. The Russian philosophers' statements in the 19–20 centuries (N.Y. Danilevskiy, Eurasianists, and others) on the role and place of Russia in the world and its priorities became prophetic. We suggest that the fundamental properties and principles of non-Western civilizational types are more acceptable for international relations in terms of their humanity and justice.

Keywords: civilizational types; globalization; Eurasianism; geopolitics; “East–West” problem

References

1. Huntington S. *Stolknovenie tsivilizatsiy* [The Clash of Civilizations]. Moscow, 2005. (In Russian).
2. Fukuyama F. *Konets istorii?* [The end of history?]. *Voprosy filosofii – Problems of Philosophy*, 1990, no. 3. (In Russian).
3. Danilevskiy N.Y. *Rossiya i Evropa* [Russia and Europe]. Moscow, 2003. (In Russian).
4. Danilevskiy N.Y. *Gore pobeditel'nyam. Politicheskie stat'i* [Woe to the Conquerors. Political Articles]. Moscow, 1998. (In Russian).
5. Trubetskoy N.S. *Evropa i chelovechestvo* [Europe and Humankind]. Moscow, Directmedia Publ., 2015, 113 p. (In Russian).

6. Trubetskoy N.S. My i drugie [We and the others]. *Evraziyskiy vremennik*. Kn. 4. [Eurasian Chronicle. Bk. 4]. Berlin, 1925, pp. 66-81. (In Russian).
7. Nartov N.A. *Geopolitika* [Geopolitics]. Moscow, 1999. (In Russian).
8. Dugin A. *Osnovy geopolitiki* [Fundamentals of Geopolitics]. Moscow, 1999. (In Russian).
9. Savitskiy P.N. *Evraziystvo* [Eurasianism]. (In Russian). Available at: <http://gumilevica.kulichki.net/SPN/spn09.htm> (accessed 15.11.2017).
10. Savitskiy P.N. *Geograficheskie i geopoliticheskie osnovy evraziystva* (In Russian). Available at: <http://gumilevica.kulichki.net/SPN/spn05.htm> (accessed 15.11.2017).
11. Moiseev N.N. *Sud'ba tsivilizatsii. Put' razuma* [The Fate of Civilization. The Path of Sense]. Moscow, 1998. (In Russian).
12. Semennikova L.I. *Rossiya v mirovom soobshchestve tsivilizatsiy* [Russia in the World Civilizations Community]. Moscow, 1994. (In Russian).
13. Vasilenko I.A. *Politicheskaya globalistika* [Political Globalistics]. Moscow, 2000. (In Russian).
14. Kuzyk B.N., Yakovets Y.V. *Tsivilizatsii: teoriya, istoriya, dialog, budushchee: v 2 t.* [Civilizations: Theories, History, Dialogue, Future: in 2 vols.]. Moscow, 2006. (In Russian).
15. Osipov G.V. (ed.). *Global'nyy krizis zapadnoy tsivilizatsii i Rossiya* [Global Crisis of Western Civilization and Russia]. Moscow, 2009, 528 p. (In Russian).

Received 26 December 2017

Reviewed 23 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Semyaninov Vladimir Petrovich, Doctor of History, Professor, Professor of Personnel Administration Department. Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation. E-mail: pitsem@mail.ru

For citation

Semyaninov V.P. O nekotorykh osobennostyakh tsivilizatsionnykh tipov (k probleme «Rossiya i Zapad») [On some peculiarities of civilization types (on the issue “Russia and the West”)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 189-194. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-189-194. (In Russian, Abstr. in Engl.).

РАЗВИТИЕ МАЛЫХ ГОРОДОВ РОССИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ АРХИТЕКТУРНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Ольга Олеговна СИМОНОВИЧ

ФГБОУ ВО «Московский архитектурный институт (Государственная академия)»

107031, Российская Федерация, г. Москва, ул. Рождественка, 11/4, корп. 1, стр. 4

E-mail: simonovich.o.o@gmail.com

Аннотация. Посвящено архитектурным, экономическим и социальным механизмам развития малого города как предмета исследования, находящегося на границе урбанизированной и рурализированной среды. Конец XIX – начало XX века – это период, который ознаменовался кардинальными преобразованиями в разных областях человеческой жизнедеятельности. Попытка переустройства сложившихся принципов организации общества с целью решения наиболее острых и актуальных на тот период проблем привела к изменениям в отношении архитектуры города и деревни. В начале XX века различия между понятиями «город» и «деревня» и, соответственно, расхождения в принципах устройства городского и деревенского поселения стали настолько значительными, что необходимость создания некоторого смежного инструмента градостроительства и социального расселения привела к созданию множества архитектурных и градостроительных концепций. Общей целью проектов стала всеобъемлющая реформация в отношении архитектурно-пространственных решений села и города в рамках высокого темпа развития индустриализации. Одной из важнейших предпосылок формирования новой концепции расселения страны 20-х гг. XX века стал такой социокультурный и архитектурно-пространственный феномен, как рабочие и фабричные поселки, формирование и развитие которых велось за счет благотворительности и активного участия предпринимателей конца XIX века.

Ключевые слова: малый город; деревня; фабричные поселки; урбанизм; дезурбанизм; социальное расселение; градостроительная дискуссия 20-х гг. XX века; благотворительность

Природа малого города, как и любого другого градостроительного образования, заложена непосредственно в жизнедеятельности проживающих в нем людей. Определение первичного фактора: социального благополучия жителей и развития города или деревни – указывает на равное взаимовлияние градостроительной и архитектурной сред на жизнь в самом городе. Архитектура города в узком смысле – понятие, включающее в себя планировочные решения, градостроительные особенности территории, проектные и реставрационные предложения по сооружениям и др. Однако необходимо рассматривать архитектуру как некоторый интегрирующий инструмент, ролью которого является объединить, синтезировать разные области жизни города, выстроить программу развития и, наконец, «визуализировать» жизнедеятельность в окружающей городской среде. Архитектура города – это своего рода отклик жизни самого города, поэтому, так или иначе, она отражает все стороны его существования.

Исторически сложилось, что понятия «город» и «деревня» противопоставлялись

друг другу. Архитектурно-пространственные приемы организации городской и деревенской сред отличались друг от друга, основываясь на различиях самой жизни в них.

Понятия «город» и «деревня» формируют и описывают яркое представление о несхожести в устройстве тех или иных поселений. Эти архитектурно-пространственные различия несут в себе глубокие смыслы, вкладываемые в трактовку не только самих понятий «город» и «деревня», но и в трактовку отношений к жизнеустройству в рамках урбанизированной или рурализированной сред.

Современный диапазон определений, вписываемых в понятия «город» и «деревня», очень широк: нюансы их различий выстраивают картину, где город противопоставляется деревне. Природа формирования этого «противопоставления» двух понятий довольно очевидна: культурный слой городской цивилизации, несомненно, глубже деревенской, и образ жизни городского человека, по его сущности, отличается от жителя деревни. Однако при внедрении атрибутики устройства деревни в городскую среду и наоборот

выявляются характерные черты, присущие, например, такому градостроительному феномену, как малый город.

В современную эпоху глобализации малый город как предмет исследования включает в себя черты урбанизированной и рурализированной сред, имеющие характер монтажа: наложение и пересечение функциональных особенностей, инфраструктур, планировочных решений и средовых качеств могут синтезировать в себе «ансамбль максимума различий» [1, с. 11]. Если принять за некоторый абсолютизм «максимум» архитектурной среды деревни и города, то малый город – это буферный элемент градостроительства, который одновременно объединяет и разграничивает принципы деревенской и городской жизнедеятельности, функционирования и существования. Этот принцип создания ограниченного по размеру населенного пункта, функцией которого является объединить город с деревней, был широко распространен в развитии градостроительных концепций 20-х гг. XX века.

Говоря об историческом контексте социальных, экономических и архитектурных преобразований начала XX века, необходимо обратиться к трудам советского и российского искусствоведа, исследователя архитектуры русского авангарда С.О. Хан-Магомедова. Роль архитектуры как участника развития социальных реформ того времени была определена своего рода техническим заданием, требованиями общества: «В таких условиях и формировался социальный заказ, на базе которого архитекторы развернули интенсивные поиски концепции социалистического расселения и перестройки быта» [2, с. 4].

Синергетический эффект градостроительства зависит от широкого спектра импульсов, обеспечивающих позитивную среду для благоприятной жизнедеятельности людей. Существует и обратная связь: действие людей, направленное на развитие города. Отсюда вырастает тезис о тесном сплетении живого организма города с социальными, историческими, экономическими и культурными процессами, которые приводят в действие функционирование самого города, а также его потенциальное развитие.

Конец XIX – начало XX века – период, ознаменовавшийся крупными общественными потрясениями. Изменения, которые про-

изошли почти во всех сферах жизнедеятельности человека, продиктовали потребность общества в некоторой социальной помощи, в необходимости поиска решений социальных проблем извне. Этот важнейший исторический период можно характеризовать и оценивать совершенно по-разному, в зависимости от точки зрения на ту или иную проблематику, однако, по справедливости его можно считать эпохой кардинальных социальных, экономических и, как следствие, архитектурных преобразований.

Вторая половина XIX века стала расцветом русской благотворительности. Роль благотворителей как частных, так и целых организаций сильно возросла: их непосредственное участие в жизни города было определено не только социальной помощью нуждающимся слоям населения, но также проявилось в архитектурном облике города и деревни. Закономерно то, что большая часть территорий, где проявился архитектурный, социальный и исторический след благотворительной деятельности, приходится на провинцию России. «В России центр на периферии» [3, с. 120]. Большие города диктуют некоторые рамки, деятельность благотворителей вписывается уже в существующую организацию города. Малый город и деревня – это более гибкая среда, где личная инициатива может сформировать облик того или иного поселения. Все архитектурные проекты и концепции того времени хорошо вписывались в философию социалистического построения мира. Именно социальные проблемы, возможные пути их решения определяли направления архитектурной мысли тех лет. Критическое время дало толчок к формированию новых архитектурных концепций.

Начало XX века принято оценивать как критический период в отечественной и мировой истории. Рубеж веков, мировая война, смена политического строя – эти исторические, политические и социальные изменения в России привели к упадку благотворительной деятельности, как таковой. Понятие «кризис» в современной культуре несет в себе широкий спектр смыслов, понимание которых формирует ту или иную проблему в научной среде. Понятие «кризис» происходит от древнегреческого слова *κρίσις*, дословный перевод которого означает «решение», «поворотный пункт» [4]. Этимология

слова «кризис» диктует истинный характер его понимания и дает возможность рассматривать кризисное время не как упадок, а как инструмент построения чего-то нового, поиск решения в сложившейся проблемной обстановке. Кризис – это не временной процесс упадка, это совокупность факторов, которые приводят к генерации новых идей, точка отсчета, благодаря которой происходит зарождение концепций нового идеального устройства. Обращение советских архитекторов начала XX века к концепциям социологов, экономистов и урбанистов предыдущих эпох формирует структуру мышления того времени: поиск архитектурных и градостроительных решений актуальных проблем в смежных областях науки.

Исторический срез научных и утопических концепций, связанных с пространственными решениями нового города, доказывает взаимосвязь архитектуры с другими областями науки. Неслучайно, концепции «Городов Будущего», которые, так или иначе, стали основой для архитектурных проектов начала XX века, зародились в области социологии, экономики и права. Архитектурная среда идеального города невозможна без принципов формирования жизни самого города. Одной из первых концепций идеального города, положивших начало самого понятия «Утопия», стала одноименная работа английского юриста и философа Т. Мора [5], Д. Верас – автор утопической работы «История севарамбов» [6], получившей широкую популярность в Советской России, также являлся доктором права, французский социолог Ш. Фурье разработал концепцию «фаланстера» [7], которая в дальнейшем стала базой для создания проектов домов-коммун в рамках социалистического расселения, а социальный эксперимент английского педагога Р. Оуэна сформировал идею «патроната» [8], которая впоследствии гармонично вошла в разработку фабричных поселков дореволюционной России.

При сопоставлении научных трудов о городах будущего обнаруживается недвусмысленная закономерность: предметом исследования всех утопических концепций является ограниченное по своим размерам поселение, то есть малый город.

В 1898 г. английский общественный деятель Э. Говард издал книгу «Города-сады

будущего» [9], в которой изложил основные принципы планировки и застройки идеального города. Критикуя существующую на то время тенденцию к глобализации и индустриализации городов, Э. Говард создал уникальный синтез городской и сельской сред. В Советской России понятие города-сада было связано с перспективами развития и преобразования соцгородов, повышением уровня их благоустройства, изменением архитектурного облика. Ориентация на жилые комплексы, состоящие преимущественно из малоэтажных жилых домов с озелененными участками, была характерна как для практической, так и для теоретической градостроительной деятельности первых послереволюционных лет.

Большое количество проектов рабочих поселков в виде городов-садов было создано в первые годы советской власти для различного рода небольших промышленных предприятий [2].

Однако еще в дореволюционной России как предпосылка к будущим проектам урбанистов и дезурбанистов в рамках благотворительной деятельности формируется такой градостроительный феномен, как фабричные поселки, который впоследствии заложит основу архитектурно-планировочным концепциям 20–30-х гг. XX века.

Основоположниками в формировании и развитии фабричных поселков стали предприниматели династии Коноваловых. Интуитивно отвечая на быстро распространяющуюся в то время концепцию «города-сада» Э. Говарда, они как бы апробировали и модифицировали его идеи на территории России, создав при этом уникальный градостроительный тип поселения. В отличие от своих столичных коллег-предпринимателей они формировали качественно новую для того времени социальную и архитектурную среду.

Начало XX века ознаменовало огромные темпы развития промышленности, что привело к созданию исключительного по своим принципам организации типа поселения – рабочие и фабричные поселки [10]. Феномен создания рабочих и фабричных поселков заключался в синтезе атрибутики города и деревни, монтаже функций и инфраструктуры для создания специфичного для России градостроительного понятия. К началу XX века деревня пришла в упадок, внимание, направ-

ленное на развитие индустриализации, привело к сильнейшему притоку городского населения. Одни из первых архитектурных дискуссий по решению проблемы урбанизации были сосредоточены на поиске нового типа жилья для рабочих. До революции разнообразие типов жилья для рабочего класса не было оптимальным: существовали проекты односемейных домов, квартир, общежитий, казарм и т. д. В первых послереволюционных проектах были рассмотрены все предыдущие типы жилья и классифицированы в два крайних направления, где также прослеживалось интуитивное противопоставление городской и деревенской застройки. Первое направление основывалось на истоках деревенского планировочного решения – ориентации жилья на «особняк», а второе направление было рассчитано на типичную урбанистическую застройку первых соцгородов – казарму.

Изменения в идеях общества после революции 1917 г. привели к острым социальным проблемам, решением которых на тех или иных уровнях занимались все области науки, в том числе и архитектура. С 1922 по 1930-е гг. состоялись две масштабные градостроительные дискуссии, на которых были выдвинуты тезисы и теоретические концепции, высказаны различные точки зрения, разработаны оригинальные предложения, основной целью которых было формирование нового типа жилья, а также новых принципов расселенческого каркаса советского пространства. Первая градостроительная дискуссия (1922–1923 гг.) отразила особенности развертывания хозяйственного строительства в стране. Вторая градостроительная дискуссия (1929–1930 гг.) была сосредоточена на вопросе о строительстве новых городов в рамках быстро растущей индустриализации страны в первую пятилетку. Были сформированы два, на первый взгляд, различных пути развития, получившие название урбанизм и дезурбанизм [11]. Среди социальных проблем, решения которых обсуждались на обеих дискуссиях, был повышенный темп индустриализации и, соответственно, необходимость пересмотра отношения к крупным городам, также ставилась задача преодоления противоположности между городом и деревней, которая на тот момент пришла в сильнейший упадок. Основное направление раз-

вития социалистического расселения страны урбанистов заключалось в создании ограниченных по размерам компактных поселений при крупных промышленных предприятиях и совхозах [12]. Импульсом к этой концепции стала идея создания домов-коммун, впоследствии формирующих автономный «фаланстер» (концепция французского социолога Ш. Фурье [7]), который в свою очередь является структурной единицей самого соцгорода. Концепция дезурбанистов заключалась в формировании равномерной сети дорог, на пересечении которых создаются промышленные предприятия. По обеим сторонам транзитной дороги – парковая зона, а за ней жилая территория для людей, работающих на ближайших предприятиях.

Две эти концепции было принято противопоставлять друг другу как два разных по своей сути пути развития социалистического расселения. Однако у них была одна главная черта: единица построения, то есть элемент каркаса урбанистического и дезурбанистического расселения – это ограниченный по своим размерам населенный пункт с населением от 50–80 тыс. человек.

Архитекторы, экономисты, социологи 20–30-х гг. XX столетия отдавали отчет себе в том, что инструментом преодоления пропасти между жизнью в городе и деревне может служить некоторое ограниченное по своим размерам поселение, в котором сосуществуют принципы городского и деревенского градостроительства, чем и является, по своей сути, малый город.

Современные исследователи в области истории русской благотворительности склонны считать, что богатая традиция благотворительности в России была приостановлена революцией 1917 г. и не возрождалась вплоть до 60-х гг. XX века. Роль благотворительности как инструмента самоуправления была утрачена по причине смены политического строя и также исходя из характерной черты советской идеологии о том, что государство несет полную ответственность за решение всего спектра социальных проблем. Однако одновременно с централизацией благотворительности в руках государства существовало, например, Национальное общество Красного Креста и Красного Полумесяца, функцией которого являлась подготовка медицинских сестер для оказания первой по-

мощи пострадавшим. Вместо сбора пожертвований эти общества собирали членские взносы практически со всего взрослого населения страны наряду с государственными дотациями.

В начале XX века и до революции 1917 г. особенно возросла роль городских благотворительных обществ, создававшихся для осуществления самостоятельных, то есть все более масштабных филантропических проектов. В этот период «диалог» между государством и деятельностью благотворительных обществ являлся наиболее эффективным и наиболее ярко проявлялся в архитектуре провинциальных городов России. Например, городские самоуправления Тамбовской губернии активно участвовали в деятельности созданных в этот период общероссийских благотворительных организаций, съездов, совещаний, направленных на улучшение качества социальной работы. Однако также нельзя недооценивать роль государства: создание общероссийских благотворительных объединений во время Первой мировой войны, которые фактически являлись социальными фондами, где накапливались средства из различных источников, «прежде всего, от государственной администрации, направленные затем на нужды благотворительности» [13].

При сопоставлении конкретного места приложения деятельности каждого благотворителя с его биографией, профессией и предпочтениями обнаруживается прямая связь, которая указывает на его личное отношение и личные цели. Будучи непосредственным очевидцем актуальных проблем родного города или деревни, активный благотворитель начинает свои социальные преобразования именно отсюда. Тамбовская область богата именами благотворителей конца XIX – начала XX века, которые повлияли не только на социально-экономическое развитие родного края, но также изменили архитектурный облик городов и деревень области: Э.Д. Нарышкин, А.М. Носов, М.С. Ашурков, В.И. Вернадский, В.М. Аносов, династия Асеевых подарили Тамбовской губернии возведенные на их средства храмы, фабрики, училища, больницы, дома презрения.

Масштабы благотворительности, как известно, могут отличаться: иногда активная деятельность одного человека формирует вокруг себя ряд положительных импульсов,

которые дают толчок к потенциальному развитию целого города. Одним из ярких примеров, когда инициатива и неравнодушие одного человека приводит в движение механизм благотворительности и, как результат, развитие целой деревни или города, является деятельность великого русского ученого В.И. Вернадского. Помимо научной деятельности, В.И. Вернадский активно занимался общественно-политической и государственной деятельностью, которая была тесно связана, прежде всего, с Тамбовской губернией. Свое имение Вернадовку, расположенную в Моршанском районе, он посещал почти каждое лето с 1886 по 1910 г. В 1892 г. ученый был избран гласным Моршанского уездного и Тамбовского губернского земских собраний. В земстве он занимался преимущественно вопросами народного образования, работал в комиссиях по школам, выступал на земских собраниях. В.И. Вернадский активно участвовал в борьбе с голодом в Тамбовской губернии, создал комитет помощи крестьянам. Благодаря его усилиям, его личным связям и связям друзей и товарищей были открыты 121 столовая на 50–55 человек каждая, в них кормились 6256 человек, в том числе были организованы 11 особых столовых для самых маленьких детей. В.И. Вернадский помогал созданию земских школ и больниц, открытию народных библиотек «на границе с незатронутым еще наукой и философией северо-востоком» (из письма В.И. Вернадского жене из Вернадовки летом 1893 г.) [14, с. 176-177].

Теоретическая концепция В.И. Вернадского о ноосфере заключается в создании новой окружающей среды взаимодействия общества и природы. Глубинные смысловые связи внутри социума, сформированные в теории ноосферы В.И. Вернадского, полностью отражают его личный подход к социальной поддержке и благотворительности. Он посвятил себя общественному служению сознательно, исходя из чувства личной ответственности за судьбу страны. Он говорил о переломном периоде России конца XIX века: «Родная страна не разлагается и не распадается. Она подымается тяжело и медленно к лучшему будущему. В ней пробуждаются живые силы, просыпается заснувшая сознательная мысль, формируется воля. Мы переживаем исторический момент, который не

повторяется в истории народа. Мы стоим на заре новой жизни. Как ни тяжело нам, будущие поколения будут нам завидовать...» [15, с. 130].

В контексте диалога архитектуры и благотворительности важно отметить один интересный факт, который также может служить метафорой устройства любого поселения: усадьба в Вернадовке как градообразующий элемент целой деревни была спроектирована самим ученым, по его личным эскизам. До сих пор дом-музей В.И. Вернадского является в некотором роде центром социального притяжения деревни.

Любое проявление благотворительности невозможно без покровителя, а ресурсами этого покровителя могут служить не только спонсорство и социальное обеспечение. При создании благоприятной среды для жизни (жизни в большом городе, малом или деревне) человека вне зависимости от его статуса, рода деятельности или личных качеств необходимо место приложения занятости, некоторая точка социального притяжения: будь то текстильная фабрика Асеевых в Рассказово или усадьба В.И. Вернадского под Моршанском.

Говоря о первичных импульсах, которые заставляют город или деревню развиваться и, соответственно, преобразовывать архитектурную среду, нельзя не упомянуть деятельность фабриканта и промышленника М.В. Асеева. Исходя из тезиса о взаимосвязи утопических концепций, которые так или иначе проявились в архитектурной практике, стоит снова обратиться к социальному эксперименту Р. Оуэна 1799 г., некоторые принципы которого нашли свое отражение в благотворительной практике фабриканта М.В. Асеева и заложили базу для дальнейшего потенциального развития теперь уже малого города Рассказово.

По образованию врач, М.В. Асеев, вернувшись после университета, не мог оставаться равнодушным к социальным проблемам родного Рассказово. Начиная с 1885 г. М.В. Асеев принимал активное участие в развитии инфраструктуры города: он выстроил трехкомплектную школу для детей, в 1891 г. при Арженской суконной фабрике организовал приют для детей-сирот, в 1892 г. – больницу для фабричных рабочих с инфекционным отделением, учредил детское учи-

лище. Благодаря заслугам М.В. Асеева семейная суконная фабрика в Арженке стала своего рода градообразующим предприятием, центром, вокруг которого стало развиваться и само село, обрстая городской архитектурной средой и преобразовываясь в малый город.

За последние пятьдесят лет перед началом революции 1917 г. на территории села Рассказово открылись 13 школ, 3 больницы и амбулатория, ветеринарный участок, аптеки и аптекарские магазины. Помимо необходимого для любого населенного пункта набора социальной инфраструктуры, стали появляться функциональные сооружения, характерные для городской среды: почта и телеграф, стали действовать потребительские, кредитные и страховые общества, открывались отделения нескольких банков, развивалась общественная архитектура культурной специфики – театр, библиотеки, кинематограф [16].

Потребность общества в решении сложившихся социальных проблем определяет неразрывную связь разных научных и практических областей жизнедеятельности человека. Участие архитектуры в этой связи продиктовано ее объединяющей функцией, роль которой – синтезировать экономические и социальные преобразования и внедрить их за счет новых принципов устройства в архитектурную среду городского и деревенского поселений.

Список литературы

1. Колхас Р. «Мусорное пространство», «Гигантизм, или проблема большого. М.: ООО «Арт Гид», 2015.
2. Хан-Магомедов С.О. Архитектура советского авангарда: в 2 кн. Кн. 2. Социальные проблемы. М.: Стройиздат, 2001. 712 с.
3. Ключевский В. Афоризмы и мысли об истории. М.: Эксмо, 2007.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Астрель–АСТ, 2004. Т. 2.
5. Мор Т. Утопия. Спб., 1903.
6. Верас Д. История севарамбов. М., 1956.
7. Фурье Ш. Избранные сочинения: в 4 т. Т. 3. М., 1954. 600 с.
8. Андерсен К.М. Мексиканский проект Роберта Оуэна // История социалистических учений. М., 1987. С. 47-68.
9. Говард Э. Города-сады будущего. Спб., 1911.

10. *Галкина Е.С., Губина Н.М.* А.И. Коновалов: Социокультурная составляющая российской модели предпринимательства. Иваново: Иван. гос. хим.-технол. ун-т, 2007.
11. *Волчок Ю.П.* Урбанисты и дезурбанисты – культурологический эксперимент. URL: <https://iq.hse.ru/news/177680976.html> (дата обращения: 10.12.2017).
12. *Сабсович Л.* Социалистические города. М., 1930.
13. *Попов Н.М.* Социальная политика городских самоуправлений Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2006.
14. *Вернадский В.И.* Дневники 1921–1925 гг. М.: Наука, 1998.
15. *Вернадский В.И.* Сборник цитат / сост. К.А. Степанов. М.: Фонд им. В.И. Вернадского, 2008.
16. *Литовский А.* Наброски к истории г. Рассказово. URL: <http://g31.tmbreg.ru/5969.html> (дата обращения: 10.12.2017).

Поступила в редакцию 27.12.2017 г.

Отрецензирована 21.01.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Симонович Ольга Олеговна, аспирант, кафедра советской и современной зарубежной архитектуры. Московский архитектурный институт (Государственная академия), г. Москва, Российская Федерация. E-mail: simonovich.o.o@gmail.com

Для цитирования

Симонович О.О. Развитие малых городов России как фактор формирования новых архитектурно-пространственных решений конца XIX – начала XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 195-202. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-195-202.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-195-202

DEVELOPMENT OF SMALL TOWNS IN RUSSIA AS A FACTOR OF NEW ARCHITECTURAL AND SPATIAL SOLUTIONS FORMATION OF THE LATE 19th – EARLY 20th CENTURY

Olga Olegovna SIMONOVICH

Moscow Institute of Architecture (State Academy)

11/4-1-4 Rozhdestvenka St., Moscow 107031, Russian Federation

E-mail: simonovich.o.o@gmail.com

Abstract. It is dedicated to architectural, economical and social mechanisms of small town development as a research subject of urban and rural habitat. The late 19th – early 20th century is the period of cardinal changes in different spheres of people's life and activities. The attempt of established principles reconstruction of society organization in order to resolve the most pressing problems of that time has led to the changes in the sphere of urban and rural architecture. In the early 20 century the differences between notions "town" and "village" and contradiction of construction principles of urban and rural settlement became so critical that the necessity of creation of some contiguous instrument of urban development and social resettlement has led to creation of numerous architectural and urban development conceptions. Universal reformation in the relation to village and town architectural and spatial solutions in terms of fast pace of industrialization development became the main goal of the projects. Such sociocultural and architectural and spatial phenomenon as labor and factory settlements became one of the most important factor of a new concept formation of resettlement within the country in 1920s. Their formation and development were carried out at the charity expense and due to active role of entrepreneurs of the late 19th century.

Keywords: small town; village; factory settlements; urbanism; disurbanism; social resettlement; city-planning discussion of 1920s; charity

References

1. Koolhaas R. «*Musornoe prostranstvo*», «*Gigantizm, ili problema bol'shogo* [“Rubbish Space”, “Bigness, or the Problem of Large”]. Moscow, LLC “Art Gid”, 2015. (In Russian).
2. Khan-Magomedov S.O. *Arkhitektura sovetskogo avangarda: v 2 kn. Kn. 2. Sotsial'nye problemy* [Architecture of Soviet Avantgarde: in 2 bks. Bk. 2. Social Problems]. Moscow, Stroyizdat Publ., 2001, 712 p. (In Russian).
3. Klyuchevskiy V. *Aforizmy i mysli ob istorii* [Aphorisms and Thoughts on History]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. (In Russian).
4. Fasmer M. *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [Etymology Dictionary of the Russian Language: in 4 vols.]. Moscow, Astrel–AST Publ., 2004, vol. 2. (In Russian).
5. More T. *Utopiya* [Utopia]. St. Petersburg, 1903. (In Russian).
6. Veiras D. *Istoriya sevarambov* [History of Sevarambes]. Moscow, 1956. (In Russian).
7. Fourier C. *Izbrannye sochineniya* [Selected Writings]. Moscow, 1954, vol. 3. (In Russian).
8. Andersen K.M. Meksikanskiy proekt Roberta Ouena [Robert Owen's Mexican project]. *Istoriya sotsialisticheskikh ucheniy* [History of Socialistic Doctrines]. Moscow, 1987, pp. 47-68. (In Russian).
9. Govard E. *Goroda-sady budushchego* [Garden Cities of Future]. St. Petersburg, 1911. (In Russian).
10. Galkina E.S., Gubina N.M. *A.I. Konovalov: Sotsiokul'turnaya sostavlyayushchaya rossiyskoy modeli predprinimatel'stva* [A.I. Konovalov: Sociocultural Constituent of Russian Business Model]. Ivanovo, Ivanovo State University of Chemistry and Technology Publ., 2007. (In Russian).
11. Volchok Y.P. Urbanisty i dezurbanisty – kul'turologicheskii eksperiment [Urbanists and disurbanists – culturology experiment]. (In Russian). Available at: <https://iq.hse.ru/news/177680976.html> (accessed 10.12.2017).
12. Sabsovich L. *Sotsialisticheskie goroda* [Socialistic Towns]. Moscow, 1930. (In Russian).
13. Popov N.M. *Sotsial'naya politika gorodskikh samoupravleniy Tambovskoy gubernii v kontse XIX – nachale XX veka: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Social Policy of Urban Autonomy of the Tambov Governorate in the Late 19th – Early 20 Century. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2006. (In Russian).
14. Vernadskiy V.I. *Dnevniky 1921–1925 gg.* [Diaries of 1921–1925]. Moscow, Nauka Publ., 1998. (In Russian).
15. Vernadskiy V.I. *Sbornik tsitat* [Collection of Quotes]. Moscow, V.I. Vernadskiy Foundation Publ., 2008. (In Russian).
16. Litovskiy A. *Nabroski k istorii g. Rasskazovo* [Drafts to the History of Rasskazovo]. (In Russian). Available at: <http://g31.tmbreg.ru/5969.html> (accessed 10.12.2017).

Received 27 December 2017

Reviewed 21 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Simonovich Olga Olegovna, Post-Graduate Student, Soviet and Modern Foreign Architecture Department. Moscow Institute of Architecture (State Academy), Moscow, Russian Federation. E-mail: simonovich.o.o@gmail.com

For citation

Simonovich O.O. Razvitie mal'kh gorodov Rossii kak faktor formirovaniya novykh arkhitekturno-prostranstvennykh resheniy kontsa XIX – nachala XX veka [Development of small towns in Russia as a factor of new architectural and spatial solutions formation of the late 19th – early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 195-202. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-195-202. (In Russian, Abstr. in Engl.).

ВЛАДИВОСТОКСКИЙ МОРСКОЙ ПОРТ И ПОЛОЖЕНИЕ РУССКОГО МОРСКОГО СУДОХОДСТВА НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ В ПЕРИОД С 1905 ПО 1914 ГОД

Валерий Анатольевич КУРБЕНКОВ

ФГБОУ ВО «Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского»

690003, Российская Федерация, г. Владивосток, ул. Верхнепортовая, 50а

E-mail: kurbenkov@msun.ru

Аннотация. Показана деятельность Владивостокского порта в период с 1905 по 1914 г., особое внимание уделено положению порта в условиях промышленного подъема, раскрыта деятельность особых совещаний и комиссий, вырабатывавших проекты развития порта и предложения по совершенствованию управления им. Проведен анализ взглядов таких исследователей, как В.П. Бянкин, А.И. Крушанов, Н.А. Беляева, Ю.Д. Филиппов, А.А. Илларионов, А.А. Гвоздарев, Г. Орленко и других авторов, которые исторически последовательно проследили этапы становления и развития отечественного мореплавания на Дальнем Востоке, показали задачи, которые решал морской транспорт в хозяйственном развитии и освоении российской окраины. По исследуемой теме на основе архивных документов обобщен новый материал, полученный из архивных документов Российского государственного исторического архива Дальнего Востока и Государственного архива Приморского края, из которого видны изменения в управлении Владивостокским торговым портом, раскрыта деятельность особых совещаний и комиссий, вырабатывавших проекты развития порта и предложения по совершенствованию управления им. Дана общая характеристика проектов учреждения Владивостокского коммерческого порта, проанализирована нормативная база, регламентирующая порядок управления портом. Обращено внимание на противоречивость организации управления портом, порождавшую многочисленные межведомственные противоречия между Морским, Военным и гражданскими ведомствами. Сделан вывод о том, что Владивостокский торговый порт нуждается в модернизации объектов инфраструктуры и расширении подъездных путей в связи с увеличением грузооборота. Выделение государственных субсидий для поддержания регулярных рейсов пароходным обществам способствовало дальнейшему экономическому развитию отечественной промышленности на Дальнем Востоке и способствовало расширению морского судоходства в регионе.

Ключевые слова: Владивосток; морской порт; управление портом; государственные субсидии; развитие Дальнего Востока

Раскроем и покажем этапы развития торгового мореплавания на Дальнем Востоке, а в дальнейшем определим место Владивостокского морского порта и состояние русского морского судоходства в исследуемый период времени.

Русско-японская война 1904–1905 гг. значительно сократила грузооборот торговых портов Владивостока и Николаевска-на-Амуре, а также повлияла на всю деятельность судоходства на Дальнем Востоке. Причалы торгового порта были переданы для нужд Морского и Военного ведомств, которые загружали их углем, снаряжением и строительными материалами. Количество судов, заходивших в порт Владивостока, резко упало: в предвоенное время Владивосток посещали 328 судов русского и иностранного флагов дальнего и заграничного плавания и грузооборот порта составлял 18290000 пу-

дов, а в 1905 г. пришли 157 судов и грузооборот упал до 8823237 пудов¹ [1; 2].

Причиной тяжелого положения торгового флота на Дальнем Востоке был Портсмутский договор, который резко ухудшал положение России на Дальнем Востоке и предоставил широкие возможности для притока иностранного капитала в Дальневосточные регионы, главным образом в Японский. Так, созданная в 1890 г. японская компания «Ниппон – Юсен Кайся» после Русско-японской войны 1904–1905 гг. стремилась перехватить перевозки по всем русским побережьям, и много их судов заходило во Владивосток. Пассажирские срочные сообщения были возобновлены японскими судоходными компаниями «Осака» и «Сиосен – Кайся»². В

¹ РГИА ДВ (Российский государственный исторический архив Дальнего Востока). Ф 487. Оп. 1. Д. 3. Л. 4, 11.

² ГА ПК (Государственный архив Приморского края). Ф. 46. Оп. 78. Ед. хр. 1. Л. 56.

1906 г. в Николаевск-на-Амуре с грузом заходили 18 японских судов, в 1909 г. – уже 98 судов³.

Портсмутский договор также предоставлял Японии право на рыбный промысел в дальневосточных водах, чем и незамедлительно воспользовались рыбопромысловые предприятия. Так, в 1907 г. рыбным промыслом в водах русского Дальнего Востока занимались 109 японских судов, а уже в 1914 г. их было 368⁴ [3].

Иностранный капитал, проникая на Дальний Восток, с одной стороны, способствовал быстрому развитию некоторых отраслей промышленности, таких как горная, рыбная, лесная, с другой стороны, тормозил развитие машиностроительной, станкостроительной и некоторых других отраслей и тем самым, как указывал В.И. Ленин, «оказывает влияние на развитие капитализма, чрезвычайно ускоряя его» [4; 5].

Царское правительство, понимая, что Дальневосточный регион находится в руках иностранного капитала, подняло вопрос об отмене порто-франко, которое было введено указом Николая II в 1904 г. «Допускать иностранные товары в Приамурское генерал-губернаторство как через порты, лежащие при устье Амура и к югу от него, так и по сухопутной границе с Маньчжурией, беспощадно, не освобождая, однако, от акциза товары, которые им в Империи обложены...»⁵ [6]. 16 января 1909 г. царское правительство, «...чтобы задержать поток иностранных грузов и разорение отечественных предприятий», приняло решение об отмене порто-франко, но не полностью, а с некоторыми оговорками (разрешалось ввозить чай, мясо, соль, фрукты, овощи, машины и другое, пошлины были введены на спиртные напитки, фарфор, бумажные изделия, галантерею, мануфактуру и другое)⁶.

Порто-франко в период с 1904 по 1909 г. имел как сторонников, так и противников. Из письма главы Владивостокского Биржевого

комитета А.А. Масленникова министру С.Ю. Витте (1 декабря 1905 г.): «Моя миссия здесь... заключается в ходатайствовании немедленного снятия и отозвания таможенных чиновников – этого зла и тормоза русского дела на Востоке» [7]. Оказалось, несмотря на возвращение порто-франко, «таможенный состав и весь порядок таможни остается в полном штате и размерах». Из телеграммы императору от Благовещенской гордумы: «В годы войны милостью этой пользоваться было нельзя, так как весь край не имел торговых сношений не только с заграницей, но даже и с Россией. Ныне, лишь только наступила действительная возможность осуществить дарованную льготу, как уже в высших правительственных сферах возбужден вопрос о закрытии порто-франко...»⁷. В Особом журнале Совета министров «По вопросу о восстановлении таможенного обложения ввозимых в пределы Приамурского края иностранных товаров» (21 ноября 1906 г., 3 января 1907 г.) приводятся аргументы за отмену порто-франко: «Россия вынуждена, возможно, скорее укрепить свои связи с Приамурским краем, спаять его с внутренними частями империи и во что бы то ни стало отстоять его от мирного захвата иностранной промышленностью, по пятам которого обыкновенно идет и политическое завоевание страны. Необходимо, чтобы Приамурский край жил единой жизнью с империей, чтобы, так сказать, восстановилось его общее с коренной Россией экономическое кровообращение» [8].

Характеризуя положение русского морского судоходства на Дальнем Востоке, Владивостокский биржевой комитет 19 сентября 1909 г. сообщал в областное управление для доклада военному губернатору: «...русское морское судоходство на Дальнем Востоке самостоятельно существовать не может. Правительственная поддержка в виде ежегодных субсидий не достигает цели. Количество русских судов не увеличивается, а наличные приходят в негодность, предотвратить которую нет возможности за отсутствием какого-либо коммерческого расчета. Всю ближайшую морскую перевозку монополизировали китайцы и корейцы <...> Единст-

³ ГА ПК. Ф. 46. Оп. 78. Ед. хр. 1. Л. 56.

⁴ Доклад Приморской окружной торгово-промышленной палаты по вопросам русского Дальнего Востока. Владивосток, 1922. С. 248.

⁵ Порто-франко на Дальнем Востоке: сб. документов и материалов. Владивосток: РИО Владивост. ф-ла РТА, 2000. 304 с.

⁶ Приамурье: факты, цифры, наблюдения. М., 1909. С. 644.

⁷ Наше судоходство // Русское судоходство: ежемесячный журнал императорского общества судоходства. 1906. № 10. С. 168-169.

ственным средством для создания господства русского торгового флота на Дальнем Востоке биржевой комитет видит в заключении долгосрочного контракта не менее, как на 10 лет с русскими пароходными обществами <...> Кроме того, необходимо обязать казенные учреждения поручать перевозку исключительно русским предпринимателям и воспретить всяким иностранным судам совершение рейсов в пункты, куда заходят субсидируемые рейсы»⁸.

Понимая всю сложность сложившейся ситуации, правительство начало заключать долгосрочные контракты с русскими пароходными обществами. Так, поскольку пароходство «Шевелев и Ко» уже прочно завоевало репутацию серьезного перевозчика, Министерство финансов России 17 июня 1888 г. заключило с ним новый контракт с выдачей субсидий. Основные статьи контракта предусматривали следующее.

1. Линия Владивосток–Николаевск-на-Амуре. Пароход должен делать дополнительные заходы в пункты Приморского побережья, общая протяженность всех рейсов должна быть 15 тыс. миль.

2. В заливе Петра Великого должно работать каботажное судно, способное обеспечить связь Владивостока с пунктами Амурского и Уссурийского заливов до бухты Находка включительно. Такое судно должно делать 12 тыс. миль плавания в навигацию, начало работы предусматривалось с 1889 г.

Через два года с начала действия контракта М.Г. Шевелев обязан был приобрести еще один, третий пароход, с приходом которого открывалась линия между Владивостоком и Шанхаем с заходом в Гензан, Фузан, Нагасаки, Чифу. Здесь предусматривалось делать в навигацию 23 тыс. миль плавания.

Контракт определял размеры судов, их комфортабельность, обязательность ежегодного освидетельствования, контракт разрешал при определенных условиях фрахтование судов. Действие контракта наступало с 1889 г. Срок контракта – до 1903 г. Годовая правительственная субсидия при 3 руб. за милю плавания составила 190000 руб. [9].

«Обществу прапорщиков» в 1907 г. были переданы охотско-камчатские рейсы. Обслуживание пунктов залива Петра Великого и Приморского побережья с 1908 г. начало

новое пароходство Г.Г. Кейзерлинга (это пароходное предприятие было известно на Дальнем Востоке вплоть до советского периода под названием «Пароходство Г.Г. Кейзерлинга»⁹ [10]). Русское Восточно-Азиатское пароходство после окончания Русско-японской войны 1904–1905 гг. захватило многие русские каботажные и заграничные линии (Одесса–Владивосток, по субсидированной линии Владивосток–Нагасаки–Шанхай, Санкт-Петербург–Владивосток, Владивосток–Корея–Нагасаки–Шанхай и др.¹⁰), но вмешательство Государственной думы позволило устранить это пароходство с Дальнего Востока и передать перевозки Добровольному флоту. Чтобы усилить деятельность Добровольного флота и улучшить контроль за его работой, в 1909 г. его передали в подчинение Министерству торговли и промышленности, которое разработало новое «Положение»¹¹, согласно которому Добровольному флоту разрешалось содержать не только каботажные, но и заграничные сообщения. К августу 1914 г. Добровольный флот имел пять самостоятельных грузопассажирских линий, которые поддерживались регулярными государственными субсидиями.

В целях развития Владивостокского порта и превращения его в крупнейший торговый перевалочный центр на Дальнем Востоке в 1908 г. российское правительство принимает решение о передаче его из Министерства внутренних дел в Министерство торговли и промышленности, а в феврале 1909 г. утверждаются новые «Правила о порядке заведования Владивостокским торговым портом»¹². Это был первый официальный документ, где Владивостокский коммерческий порт был назван торговым, а не коммерческим.

Правилами о порядке заведования Владивостокским торговым портом утверждался Комитет по делам торгового порта, председателем которого по-прежнему оставался военный губернатор Приморской области. В состав комитета входили представители Военного и Морского ведомств, Общества Китайско-Восточной железной дороги, председатель городской управы, начальник торго-

⁸ ГА ПК. Ф. 46. Оп. 77. Д. 1. Л. 30.

⁹ Дальний Восток. 1909. № 39.

¹⁰ ГА ПК. Ф. 356. Оп. 26. Ед. хр. 1. Л. 1.

¹¹ Там же.

¹² Там же. Оп. 1. Д. 3. Л. 41–42.

вого порта, председатель биржевого комитета и председатель областного правления. Этим документом также утверждались новые штаты управления торговым портом: начальник порта и его помощник, двое портовых техников, портовый делопроизводитель и два портовых надзирателя¹³.

Торговый порт перешел в ведение Министерства торговли и промышленности. Управление Владивостокского торгового порта было переименовано в управление Главного Владивостокского торгового порта и состояло из отдела эксплуатации, судомеханического отдела, отдела кадров, отдела портового надзора, финансово-учетного отдела, отдела материального снабжения, отдела рабочего снабжения, планового отдела, мобилизационного отдела, отдела охраны, политотдела, управления делами¹⁴.

В январе 1910 г. вышло правительственное Положение об Управлении морскими портами.

Общее состояние морского судоходства в 1913 г. лучше всего показывают данные Владивостокского порта, вобравшего в себя свыше 80 % общего количества грузов, перевозившихся на Дальний Восток.

Грузооборот Владивостокского порта в 1913 г. составлял 1465400 т, в том числе сюда входили все грузы, включая местное плавание. Причем порт обслуживал транзитные грузы, в основном маньчжурский экспорт (транзит по ввозу – 105600 т; транзит по вывозу – 361600 т) и транзит по вывозу 330 тыс. т был экспорт бобовых из Маньчжурии [11].

Пассажирское движение, имевшее в работе морского транспорта большое значение, за 1913 г. выражалось в следующих цифрах: всего пассажиров прибыло 70393 человека, выбыло 68314 человек [11].

Всего в 1913 г. во Владивостокский порт прибыло 601 судно дальнего и заграничного плавания, из них русских – 262, японских – 202, немецких – 30, американских – 17, китайских – 17, английских – 32, норвежских – 10 и т. д. [11].

Ввоз в 1913 г. во Владивостокский порт морским путем составляли следующие товары: одну треть этих грузов представляли товары русского фабрично-заводского производства и из русских портов – 124,8 тыс. т, а

остальные две трети – 288 тыс. т иностранных товаров¹⁵.

В 1914 г. Владивостокский морской торговый порт стал главным морским портом России. Резко возросший грузопоток – от продовольствия до паровозов и военных орудий, перевозимых из США, – потребовал срочной реконструкции морского порта. Проект реконструкции Владивостокского морского торгового порта был утвержден 31 марта 1915 г., и для его реализации правительством России было выделено 1,7 млн руб.

Из вышесказанного можно сделать выводы, что в период с 1905 по 1914 г.:

1) Владивостокский торговый порт, вобравший в себя свыше 80 % общего количества грузов, перевозившихся на Дальний Восток, нуждается в расширении подъездных путей к причалам и других объектах инфраструктуры, так как морской грузооборот в Дальневосточных портах за исследуемый период увеличился как по ввозу товара, так и по его вывозу;

2) благодаря изменившейся финансово-экономической политике в направлении помощи пароходным обществам, таким как «Шевелев и Ко», «Общество прапорщиков», «Пароходство Г.Г. Кейзерлинга», Русское Восточно-Азиатское пароходство, были выделены государственные субсидии для поддержания регулярных рейсов, что способствовало дальнейшему развитию края и расширению морского судоходства;

3) усиление деятельности Добровольного флота и передача его в подчинение Министерству торговли и промышленности положительно отразились на расширении деятельности морского судоходства в интересах отечественной промышленности и торговли на Дальнем Востоке.

Список литературы

1. *Бянкин В.П.* Русское торговое мореплавание на Дальнем Востоке (1860–1925 гг.). Владивосток: Дальневост. кн. изд-во, 1979. 255 с.
2. *Бянкин В.П.* Порт приписки. Владивосток, Дальневост. кн. изд-во, 1983. 183 с.
3. *Гвоздарев А.А.* Морской транспорт Дальнего Востока // *Экономическая жизнь Приморья*. 1924. № 10. С. 1-14.
4. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений: в 55 т. М., 1969. Т. 27. 644 с.

¹³ ГА ПК. Ф. 356. Оп. 1. Д. 3. Л. 41-42.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же. Л. 27-32.

5. *Орленко Г.* Грузооборот Владивостокского торгового порта в прошлом и его перспективы в будущем // *Экономическая жизнь Приморья*. 1924. № 6-7. С. 3-22.
6. *Беляева Н.А.* От порто-франко к таможене: очерк региональной истории российского протекционизма. Владивосток: Дальнаука, 2003. 214 с.
7. *Авченко В.* Страсти по порто-франко: «Свободный порт» во Владивостоке: мифы и факты // *Новая газета*. 2015. 15 янв.
8. *Илларионов А.А.* Транспортное освоение российского Дальнего Востока в дооктябрьский период как фактор национальной безопасности (исторический аспект проблемы) // *Российский Дальний Восток в Азиатско-Тихоокеанском регионе на рубеже веков: Политика, экономика, безопасность*. Вып. 2. Владивосток: Дальнаука, 2008. С. 288-294.
9. *Илларионов А.А.* Проблема развития Дальневосточных портов в начале XX в. в планах и решениях правительства // *Вестник Морского государственного университета*. Серия: Общественно-научные науки. 2005. Вып. 8. С. 7-14.
10. *Филиппов Ю.* Добровольный флот // *Новый энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона*: в 41 т. СПб., 1914. Т. 16. С. 431.
11. *Крушанов А.И.* О развитии торгового мореплавания на русском Дальнем Востоке в последней четверти XIX – начале XX в. // *Материалы по истории Владивостока*. Кн. 1. Владивосток, 1960. С. 57.

Поступила в редакцию 20.12.2017 г.

Отрецензирована 23.01.2018 г.

Принята в печать 19.03.2018 г.

Информация об авторе

Курбенков Валерий Анатольевич, кандидат политических наук, доцент, зав. кафедрой морского права. Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, г. Владивосток, Российская Федерация. E-mail: kurbenkov@msun.ru

Для цитирования

Курбенков В.А. Владивостокский морской порт и положение русского морского судоходства на Дальнем Востоке в период с 1905 по 1914 год // *Вестник Тамбовского университета*. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 203-208. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-203-208.

DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-203-208

VLADIVOSTOK MARITIME PORT AND RUSSIAN MARITIME SHIPPING POSITION AT THE FAR EAST IN THE PERIOD FROM 1905 TO 1914

Valeriy Anatolevich KURBENKOV

Maritime State University named after admiral G.I. Nevelskoy
50a Verkhneportovaya St., Vladivostok 690003, Russian Federation
E-mail: kurbenkov@msun.ru

Abstract. The activities of the Vladivostok port in the period from 1905 to 1914 are shown, special attention is paid to the position of the port under conditions of industrial expansion, the activities of special meetings and commissions that have developed port development projects and proposals for improving its management are disclosed. The analysis of the views of such researchers as V.P. Byankin, A.I. Krushanov, N.A. Belyaeva, Y.D. Filippov, A.A. Illarionov, A.A. Gvozdev, G. Orlenko and other authors, who historically consistently traced the stages of the formation and development of domestic navigation in the Far East, showed the tasks that maritime transport solved in economic development and development of the Russian outskirts. Using archival documents we also summarize the new material obtained from archival documents of the Russian State Historical Archives of the Far East and the State Archive of the Primorye Territory, from which we saw changes in the management of the Commercial Port of Vladivostok. The activities of special meetings and commissions that developed port development projects and proposals for improving its management were disclosed. The general description of the projects of the Commercial

Port of Vladivostok establishment is given, the regulatory framework regulating the order of port administration is analyzed. Attention is drawn to the inconsistency of the organization of the port administration, which generated numerous interdepartmental contradictions between the naval, the military with one and civilian departments. The conclusion is made that the Commercial Port of Vladivostok needs modernization of infrastructure facilities and expansion of access roads in connection with increased freight turnover. The allocation of state subsidies for the maintenance of regular flights to the shipping companies promoted the further economic development of domestic industry in the Far East and contributed to the expansion of maritime navigation in the region.

Keywords: Vladivostok; maritime port; management of the port; government subsidies; development of the Far East

References

1. Byankin V.P. *Russkoe trgovoe moreplavanie na Dal'nem Vostoke (1860–1925 gg.)* [Russian Merchant Shipping at the Far East (1860–1925)]. Vladivostok, Far Eastern Book Publ., 1979, 255 p. (In Russian).
2. Byankin V.P. *Port pripiski* [Port of Registration]. Vladivostok, Far Eastern Book Publ., 1983, 183 p. (In Russian).
3. Gvozdev A.A. Morskoy transport Dal'nego Vostoka [Maritime transport of the Far East]. *Ekonomicheskaya zhizn' Primor'ya* [Economic Life of Primorye], 1924, no. 10, pp. 1–14. (In Russian).
4. Lenin V.I. *Polnoe sobranie sochineniy: v 55 t.* [Completed Works: in 55 vols.]. Moscow, 1969, vol. 27, 644 p. (In Russian).
5. Orlenko G. Gruzooborot Vladivostokskogo trgovogo porta v proshlom i ego perspektivy v budushchem [Turnover of Vladivostok merchant port in the past and its prospects in the future]. *Ekonomicheskaya zhizn' Primor'ya* [Economic Life of Primorye], 1924, no. 6–7, pp. 3–22. (In Russian).
6. Belyaeva N.A. *Ot porto-franko k tamozhne: ocherk regional'noy istorii rossiyskogo protektsionizma* [From Porto-Franco to Custom House: an Essay of Regional History of Russian Protectionism]. Vladivostok, Dalnauka Publ., 2003, 214 p. (In Russian).
7. Avchenko V. Strasti po porto-franko: «Svobodnyy port» vo Vladivostoke: mify i fakty [Porto-franco passion: “Free port” in Vladivostok: myths and facts]. *Novaya gazeta* [New Gazette], 2015, January 15. (In Russian).
8. Illarionov A.A. Transportnoe osvoinie rossiyskogo Dal'nego Vostoka v dooktyabr'skiy period kak faktor natsional'noy bezopasnosti (istoricheskiy aspekt problemy) [Transport reclamation of the Russian Far East in the pre-October period as a factor of national security (historical aspect of the problem)]. *Rossiyskiy Dal'niy Vostok v Aziatsko-Tikhoookeanskom regione na rubezhe vekov: Politika, ekonomika, bezopasnost'. Vyp. 2.* [Russian Far East in Asia-Pacific Region at the Turn of the Century: Politics, Economy, Security. Issue 2]. Vladivostok, Dalnauka Publ., 2008, pp. 288–294. (In Russian).
9. Illarionov A.A. Problema razvitiya Dal'nevostochnykh portov v nachale XX v. v planakh i resheniyakh pravitel'stva [The problem of development of the Far Eastern ports in the early 20 century in plans and decisions of the government]. *Vestnik Morskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obshchestvovedcheskie nauki* [Maritime State University Review. Series: Social Sciences], 2005, no. 8, pp. 7–14. (In Russian).
10. Filippov Y. Dobrovol'nyy flot [Voluntary naval forces]. *Novyy entsiklopedicheskiy slovar' Brokgauza i Efrona: v 41 t.* [New Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary: in 41 vols.]. St. Petersburg, 1914, vol. 16, p. 431. (In Russian).
11. Krushanov A.I. O razvitiyakh trgovogo moreplavaniya na russkom Dal'nem Vostoke v posledney chetverti XIX – nachale XX v. [On development of merchant shipping at the Russian Far East in the last quarter of the 19 – early 20 century]. *Materialy po istorii Vladivostoka. Kn. 1* [Materials on Vladivostok History. Bk. 1]. Vladivostok, 1960, p. 57. (In Russian).

Received 20 December 2017

Reviewed 23 January 2018

Accepted for press 19 March 2018

Information about the author

Kurbenkov Valeriy Anatolevich, Candidate of Politics, Associate Professor, Head of Maritime Law Department. Maritime State University named after admiral G.I. Nevelskoy, Vladivostok, Russian Federation. E-mail: kurbenkov@msun.ru

For citation

Kurbenkov V.A. Vladivostokskiy morskoy port i polozhenie russkogo morskogo sudokhodstva na Dal'nem Vostoke v period s 1905 po 1914 god [Vladivostok maritime port and Russian maritime shipping position at the Far East in the period from 1905 to 1914]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 203–208. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-203-208. (In Russian, Abstr. in Engl.).

