

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

© Евгений Анатольевич АЛИСОВ

Московский городской педагогический университет, г. Москва,
Российская Федерация, доктор педагогических наук,
профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики,
заместитель директора института педагогики и психологии образования
по научной работе, e-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Как одно из актуальных и востребованных направлений масштабной модернизации высшего педагогического образования, характеризуется модульная технология построения образовательных программ. Новые ориентиры системы высшего педагогического образования требуют качественных изменений в содержании и организации образовательного процесса в современной высшей школе. В условиях внедрения профессионального стандарта особую актуальность приобретает проблема выявления ключевых регулятивов, значимых организационных аспектов, ценностных приоритетов технологического обеспечения процесса педагогического образования. Эту проблему нельзя считать решенной – зачастую попытки обозначения факторов, определяющих эффективность организации педагогического образования, носят бессистемный, эклектичный характер. Однако важность продолжения таких изысканий не вызывает сомнений. Реализация модульной технологии иллюстрируется на примере образовательного модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе». Модуль соответствует задачам разработки и апробации программ профессиональной (педагогической) магистратуры со встроенной долгосрочной практической стажировкой в образовательных организациях; усиления связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога, сформулированными в Концепции поддержки развития (модернизации) педагогического образования. Качественно разработанный эффективный модуль должен одновременно удовлетворять интересам всех сторон проектируемого и реализуемого образовательного процесса. В качестве ближайшей перспективы перед университетами стоит задача создания системы универсальных обучающих модулей, которые можно интегрировать в разные образовательные программы бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: модуль; профессиональный стандарт; педагогическое образование; сетевое взаимодействие; образовательная программа.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-7-13

В настоящее время уточнены ряд требований к условиям реализации основных профессиональных образовательных программ высшего педагогического образования. Утвержден профессиональный стандарт педагога, включающий в качестве обобщенных педагогических функций педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; основных общеобразовательных

программ [1]. Ожидается очередная редакция, модернизация Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), задающая векторы качественной модернизации всей системы педагогического образования.

В сложившейся ситуации особую актуальность приобретает проблема выявления ключевых регулятивов, значимых организационных аспектов, ценностных приоритетов технологического обеспечения процесса педагогического образования. Эту проблему нельзя считать решенной – зачастую попыт-

ки обозначения факторов, определяющих эффективность организации педагогического образования, носят бессистемный, эклектичный характер. Однако важность продолжения таких изысканий не вызывает сомнений [2; 3].

Разработка образовательных программ высшего педагогического образования на основе модульной технологии и ориентация их на освоение будущими педагогами трудовых действий, как цели и результата обучения, призвана обеспечить выполнение ряда современных требований к высшему педагогическому образованию. Этим требованиям в полной мере отвечает модульное обучение, позволяющее «гибко строить содержание из блоков-модулей, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся. Обучающие, в свою очередь, получают возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе» [4]. Под модулем понимается комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, который представлен в виде общей характеристики, учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин, программ практик, оценочных средств, методических материалов, включенных в состав образовательной программы и направленных на достижение заданного результата.

Разрабатываемый модуль должен соответствовать требованиям:

- ФГОС ВО (ФГОС ВО 3+) и профессионального стандарта;
- разработки и апробации образовательных программ со встроенной долгосрочной практической стажировкой;
- усиления связи всех компонентов содержания подготовки с практическими профессиональными задачами.

Соответствие требованиям профессионального стандарта находит свое воплощение в конструируемой системе овладения трудовыми функциями, представленной:

- подсистемой профессионально-ориентированной практической подготовки;
- подсистемой практико-ориентированной теоретической подготовки.

Условиями реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) выступают:

- интеграция результатов ФГОС ВО и профессионального стандарта по схеме: функция – действие – компетенция (знание, умение, владение) – обобщенный (интегрированный) результат (субъект профессиональной деятельности);
- вариативность содержания;
- сетевое взаимодействие.

Сетевое взаимодействие высшей школы с другими общественными институтами и структурами реализуется, в частности, в форме социального партнерства. Социальное партнерство в образовании выстраивается на принципах добровольности, взаимовыгодности, взаимоподдержки, взаимответственности, межведомственного характера взаимодействия, а также использования договора как формы, стимулирующей ответственность субъектов партнерства за результат взаимодействия. В качестве социальных партнеров образовательного учреждения выступают: другие образовательные учреждения (в т. ч. профессионального, дополнительного образования), общественные и религиозные организации, научные организации, представители производства и бизнеса, организации культуры и спорта, средства массовой информации и пр.

Повысить эффективность социального партнерства может ряд обстоятельств:

- создание информационного банка данных потенциальных социальных партнеров образовательных организаций;
- систематизация и обобщение запросов образовательных учреждений в организации взаимодействия с социальными партнерами на основе необходимости удовлетворения базовых потребностей (социального обеспечения функционирования педагогического процесса);
- выработка путей и форм модернизации взаимодействия системы образования и Русской православной церкви (на уровне округа, региона) с целью оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания детей и молодежи;
- стимулирование деятельности потенциальных социальных партнеров за счет предложения грантовых программ и проектов, обеспечивающих финансовую, право-

вую, организационную поддержку различных вариантов социального взаимодействия;

- оформление заказа на разработку научно-педагогического сопровождения организационно-методических аспектов социального партнерства в контексте современных типичных ситуаций региональных и локальных сообществ.

В качестве принципов построения образовательного модуля обозначаются:

- реализация логики деятельностного подхода;
- направленность на подготовку к профессиональной деятельности в условиях сетевых форм взаимодействия;
- универсальность, позволяющая интегрировать его в разные образовательные программы;
- целостность, когерентность;
- соответствие новейшим достижениям науки, практики, образовательным технологиям;
- синергетический эффект;
- возможность выбора модуля исходя из трудовых функций.

Обобщающие результаты реализации деятельностного подхода к проектированию и реализации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование»:

- для обучающегося – построение индивидуальной образовательной траектории освоения трудовых действий (функций); практико-ориентированное обучение в рамках сетевого взаимодействия; повышение конкурентоспособности в результате овладения трудовыми действиями (функциями);
- для вуза – возможность использования библиотеки модулей при определении содержания ОПОП; возможность оперативно реагировать на новые тренды рынка труда; новые конкретные преимущества на рынке образовательных услуг, привлечение абитуриентов;
- для образовательной организации – партнера по сетевому взаимодействию: возможность подбора профессиональных кадров на стадии их обучения; влияние на содержание образовательных программ; возможность участия в подготовке профессиональных кадров в статусной роли наставника.

Педагогическое супервизорство (наставничество) как форма организации образова-

тельного процесса в условиях углубленной профессионально-ориентированной практики студентов – будущих педагогов, нацеленная на совместную выработку личного уникального знания в конкретной педагогической ситуации и личностного роста обеих сторон – супервизора и супервизируемого – рассматривается в контексте модернизации педагогического образования в качестве одной из перспективных, потенциально апробируемых в рамках конкретных проектов. Задачами таких проектов, в частности, могут выступать:

- анализ существующего историко-педагогического опыта наставничества, рассмотрение функций педагогического супервизорства, содержания деятельности обучающихся, педагогов-наставников и руководителей профессионально-ориентированной практики студентов – будущих педагогов;
- разработка концепции педагогического супервизорства, на основе которой реально создать, апробировать и внедрить модель педагогического супервизорства в условиях углубленной профессионально-ориентированной практики студентов – будущих педагогов;
- проектирование методики подбора педагогов-наставников (на основе квалификационных и функциональных требований), курирующих деятельность обучающихся в условиях углубленной профессионально-ориентированной практики;
- проведение курсов повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Основы педагогического супервизорства в условиях профессиональной подготовки учителя» (с вариативными модулями);
- формирование единого профессионального сообщества педагогов-исследователей и педагогов-практиков.

Квалификационными требованиями к педагогу-супервизору базы практики являются:

- наличие высшего образования по профилю;
- наличие практического опыта деятельности (не менее 5 лет);
- повышение квалификации (за последние 3 года);
- наличие опыта подготовки участников олимпиад, конкурсов и т. д.;

- наличие опыта подготовки и организации олимпиад, конкурсов и т. д.;
- публикации за последние 3 года (по проблеме изучения).

Функциональными требованиями к педагогу-супервизору базы практики являются:

- разработка и согласование с координатором практики от университета учебно-методической документации (программа практики с указанием задач профессионального модуля и соотносимых с ними профессиональных компетенций и трудовых действий, содержание и планируемые результаты практики; формы оформления заданий по практике; контрольно-измерительные материалы по оценке сформированности профессиональных компетенций и трудовых действий и т. д.);
- знакомство практикантов с образовательной организацией;
- проведение инструктажа по охране труда и контроль за соблюдением правил техники безопасности и правил внутреннего распорядка, установленных в организации;
- составление совместно с обучающимся и координатором практики от университета индивидуального плана с поэтапным формированием профессиональных трудовых действий («смотрю – повторяю – делаю»);
- демонстрация профессиональных трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога и содержанием модуля;
- обеспечение необходимых условий для формирования профессиональных компетенций и отработки профессиональных трудовых действий;
- регулярное консультирование практикантов по вопросам выполнения трудовых действий, предусмотренных программой практики и содержанием модуля;
- анализ и оценивание уровня сформированности трудового действия и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта и содержанием модуля;
- составление письменного отзыва о результатах практической подготовки обучающегося к выполнению профессиональных трудовых действий и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта и содержанием

модуля с качественной и количественной оценкой;

- внесение предложений по совершенствованию организации и содержания практической подготовки обучающихся [5].

Покажем вариант конкретного разработанного образовательного модуля на примере *модуля основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель основного общего образования) по теме «Проектирование образовательной деятельности в основной школе».*

Необходимость оперативного реагирования педагогического образования на задачи модернизации общего образования актуализирует лежащий в основе построения модуля проектно-развивающий подход как теоретико-методологическую стратегию деятельности по развитию системы основного общего образования в ходе достижения ею нового качественного состояния.

В структуре модуля используется блочное построение видов (концентрированной, рассредоточенной и стажерской) профессионально-ориентированной практической подготовки.

Разработанный модуль ориентирован на востребованность потребителями образовательных услуг и рынком труда в образованных, нравственных, предприимчивых людях, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладают конструктивностью и динамизмом, а также чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое и культурное процветание. В качестве потенциальных преподавателей учебных дисциплин модуля, помимо квалифицированных кадров профессорско-преподавательского состава вуза, могут выступать учителя основной школы высшей категории, сотрудники научно-исследовательских организаций, занимающиеся решением вопросов проектирования инновационных моделей образования.

Модуль «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» предназначен для адресных групп выпускников бакалавриата (как педагогического, так и непедагогического / как прикладного, так и ака-

демического); специалистов, работающих в системе основного общего образования.

Реализация модуля «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» соответствует модели развития вуза как базового центра подготовки педагогических кадров и одновременно исследовательского центра естественно-научного и социально-гуманитарного образования, деятельность которого ориентирована на опережающие научные исследования, их определяющее влияние на содержание учебного процесса и инновационный подход к обеспечению устойчивого развития в условиях уровневого образования; приоритетность фундаментального образования, сочетающегося с гибкой адаптацией к динамично меняющимся потребностям государства, общества и личности.

Содержание дисциплин модуля ориентировано на конкретные области знания и виды деятельности учителя основного общего образования, реализующего ФГОС основного общего образования, что и определяет предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающихся и требования к результатам ее освоения, особое внимание при подготовке уделено реализации логики деятельностного подхода, направленности на подготовку к профессиональной педагогической деятельности в условиях сетевых форм взаимодействия. Модуль «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» в практике подготовки учителей основного общего образования предполагает совокупность научно обоснованных мер по подготовке будущих магистров к организации и внедрению проектных видов и форм деятельности школ и субъектов образовательного пространства, нормативно-правовому обеспечению развития системы на основе согласования целей личности (обучающихся, педагогов, родителей) с целями общественного развития. На основе деятельностного подхода к педагогическому проектированию образовательной деятельности в основной школе предполагается получение социально и педагогически значимых результатов (создание новых востребованных элементов в системе основного общего образования, повышение качества основного общего образования, повышение личностной активности

обучающихся и профессиональной активности педагогов в творческой и инновационной деятельности, развитие процессов самоорганизации и самоуправления в основном общем образовании).

Модуль характеризуется выраженной степенью универсальности решения ключевых проблем педагогического проектирования образовательной деятельности, позволяющей интегрировать его в разные образовательные программы укрупненной группы направлений подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки.

Модуль «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» основной профессиональной образовательной программы разработан в соответствии с ФГОС ВО, состоит из обязательной и вариативной части. Базовая часть образовательной программы является обязательной и обеспечивает формирование у обучающихся компетенций, установленных образовательным стандартом. Вариативная часть модуля направлена на расширение и углубление компетенций, установленных образовательным стандартом, а также профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Модуль «Проектирование образовательной деятельности в основной школе» определяет развитие ФГОС ВО по направлениям проектирования основной образовательной программы основного общего образования, формированию и развитию универсальных учебных действий в основной школе.

Инновационность модуля заключается:

а) в составе учебных дисциплин, не представленных ранее, а именно: Формирование универсальных учебных действий в основной школе; Методы проектирования образовательных систем; Внеурочная деятельность в основной школе; Проектирование личностно-ориентированного образовательного процесса в основной школе; Организация социально-педагогической поддержки детей подросткового возраста; Проектирование системы педагогического сопровождения одаренных детей; Реализация интегративного подхода к организации образовательной деятельности в основной школе; Методика пла-

нирования воспитательной работы в основной школе;

б) в структуре и соотношении базовой и вариативной части, предполагающей две адресных группы обучающихся (имеющих педагогическое образование и не имеющих педагогического образования);

в) в компоновке практики, которая предусматривается до и после изучения учебных дисциплин и определяет содержательную практическую направленность модуля;

г) в содержательном наполнении специализированного практикума, задающего прикладные ориентиры аудиторной работы обучающихся;

д) в соответствии содержания используемых образовательных технологий модуля профессиональному стандарту педагога, где каждая учебная дисциплина интегрирована с практикой и направлена на формирование профессиональных действий учителя;

е) в использовании проектно-развивающего подхода к образовательным результатам, что реализовано в структуре формирования опыта профессионально-педагогической деятельности в соответствии с профессиональным стандартом учителя.

Магистрант после завершения обучения по программе модуля должен быть готов к реализации трудовых функций в областях: «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях основного общего образования» и «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ».

В качестве ожидаемых изменений реализации модульной технологии подготовки педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта можно обозначить:

- смещение акцентов в образовательном процессе в сторону практической подготовки;
- интеграцию ресурсов образовательных организаций сетевого взаимодействия;
- создание новой образовательной системы.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольно-

го, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 06.02.2016).

2. Алисов Е.А. Современные ориентиры повышения эффективности реализации высшего педагогического образования // Педагогическое образование: вызовы XXI в. / под общ. ред. Н.Е. Мажара: в 2 т. Смоленск, 2014. Т. 2. С. 184-189.
3. Шаршов И.А., Макарова Л.Н. Проблема взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте реализации функции двойного опережения системы педагогического образования // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2011. № 5-6 (27-28). С. 339-342.
4. Борисова Н.В., Кузов В.В. Методология модульного обучения и формирования модульных программ (отчет об исследовательской работе). М., 2005. С. 3-7.
5. Алисов Е.А. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 1 (141). С. 38-45.

References

1. Professional'nyj standart "Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitateľ, uchitel')". Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (accessed 06.02.2016).
2. Alisov E.A. Sovremennye orientiry povysheniya jeffektivnosti realizacii vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI v.: v 2 t.* Smolensk, 2014, vol. 2, pp. 184-189.
3. Sharshov I.A., Makarova L.N. Problema vzaimodejstvija sub#ektov obrazovatel'nogo processa v kontekste realizacii funkcii dvojnogo operezhenija sistemy pedagogicheskogo obrazovanija. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy – Social and economic phenomena and processes.* Tambov, 2011, no. 5-6 (27-28), pp. 339-342.
4. Borisova N.V., Kuzov V.B. *Metodologija modul'nogo obuchenija i formirovanija modul'nyh programm (otchet ob issledovatel'skoj rabote).* Moscow, 2005, pp. 3-7.
5. Alisov E.A. Model' uglublennoj professional'no-orientirovannoj praktiki magistrantov napravlenija podgotovki "Pedagogicheskoe

obrazovanie” v uslovijah setevogo vzaimodejstvija. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2015, no. 1 (141), pp. 38-45.

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.
Received 10 March 2016

UDC 378.1

MODULE TECHNOLOGY OF TEACHERS' PREPARATION ACCORDING TO OCCUPATIONAL STANDARDS REQUIREMENTS

Evgeniy Anatolevich ALISOV, Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor of General Institute Theory and History of Pedagogy Department, Deputy Director of Pedagogy and Psychology of Scientific Work Education Institute, e-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Module technology of educational programs creation as one of the actual and demanded directions of large-scale modernization of the higher pedagogical education is characterized. New reference points of system of the higher pedagogical education demand high-quality changes in contents and the organization of educational process in the modern higher school. In the conditions of introduction of the professional standard special relevance is acquired by a problem of identification of key regulatives, significant organizational aspects, valuable priorities of technological support of process of pedagogical education. This problem cannot be considered as solved – often attempts of designation of the factors defining efficiency of the organization of pedagogical education have unsystematic, eclectic character. However, importance of continuation of such researches does not raise doubts. Realization of modular technology is illustrated on the example of the educational module “Design of Educational Activity at the Basic School”. The module corresponds to problems of development and approbation of programs of a professional (pedagogical) magistracy with the built-in long-term practical training in the educational organizations; strengthening of all communication components of content preparation (subject, psychology and pedagogical, information and technical) with practical professional tasks of the teacher, formulated in the Concept of support of development (modernization) of pedagogical education. Qualitatively developed effective module has to satisfy at the same time to interests of all parties of the projected and realized educational process. As the near-term outlook universities faced a problem of creation of system of the universal training modules which can be integrated into different educational programs of a bachelor degree and a magistracy.

Key words: module; occupational standard; pedagogical education; network interaction; educational program.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-7-13

УДК 37.022

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА¹

© **Марина Сергеевна ЧВАНОВА**

Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Российская Федерация,
доктор педагогических наук, профессор, e-mail: ms12008@rambler.ru

© **Наталья Александровна КОТОВА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, начальник отдела инновационного развития
и проектной деятельности, ст. преподаватель кафедры математического
моделирования и информационных технологий,
e-mail: nkotova01@yandex.ru

Рассмотрена педагогическая модель образовательной среды университета, которая опирается на инновационный подход как частнонаучный. В качестве основной цели исследования выступает формирование образовательной среды университета, способной подготовить конкурентоспособного специалиста. Выявлено, что применение инновационного подхода к формированию образовательной среды университета повлекло изменения в структуре образовательной среды как совокупности входящих в нее подсистем (педагогическая система, система управления, инновационная инфраструктура, система нормативно-правового обеспечения, маркетинговая система) и компонентов (субъектов образовательного процесса, технологический компонент, пространственно-предметный компонент, социальный компонент). Рассмотрены механизмы и определены организационно-педагогические условия, необходимые для достижения поставленной цели. Все вышеперечисленное нашло отражение в структуре модели, ее содержательных компонентах и логике ее построения на фундаменте идей инновационного подхода. Разработан критериальный аппарат, позволяющий оценить результативность развития личности студента в модернизированной образовательной среде университета. Обосновано, что разработанная исследовательским коллективом модель позволяет получить целостное представление о процессе формирования образовательной среды университета, созданной на основе инновационного подхода, и дает возможность адаптировать ее к постоянно изменяющимся условиям.

Ключевые слова: инновации; инновационный подход; образовательная среда; модель; структура образовательной среды; компоненты образовательной среды; механизмы; организационно-педагогические условия; критерии; показатели.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-14-24

Переход экономики страны на инновационную стратегию развития привел к коренным изменениям в современном образовании. В настоящее время все больший интерес исследователей направлен на изучение влияния образовательной среды на образовательный процесс, субъектов и результат образовательного процесса.

Проведенный анализ литературы по проблеме создания современной среды в университете позволил прийти к выводу о необходимости изменения методологического фундамента, на котором эта среда должна строиться.

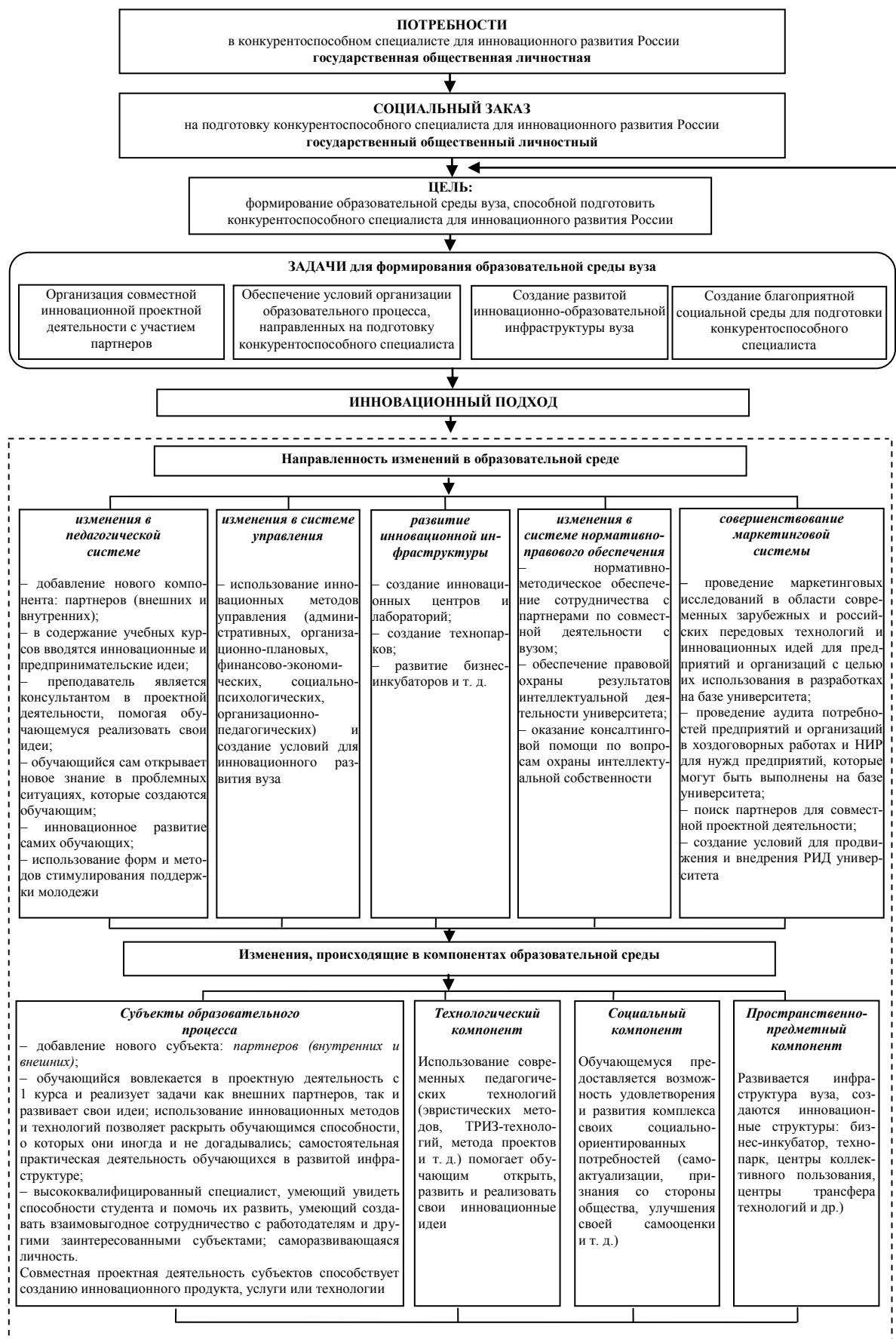
Обоснованные нами положения [1–3] позволили предположить, что таким фундамен-

том может стать инновационный подход как частнонаучный применительно к педагогике. Ранее он рассматривался фрагментарно, отсутствовало целостное представление о его сути, содержании как методологического фундамента для формирования образовательной среды.

Опираясь на полученные нами положения [4–8], мы предлагаем рассмотреть модель формирования образовательной среды вуза, созданную на основе инновационного подхода, представленную на рис. 1.

Из теории моделирования следует, что построение теоретической модели объекта и последующее теоретическое ее изучение – процесс многоступенчатый [9, с. 36]. Первым его этапом является накопление первичных сведений о предмете (объекте) исследования. Затем следует обработка этих сведений и по-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10306.



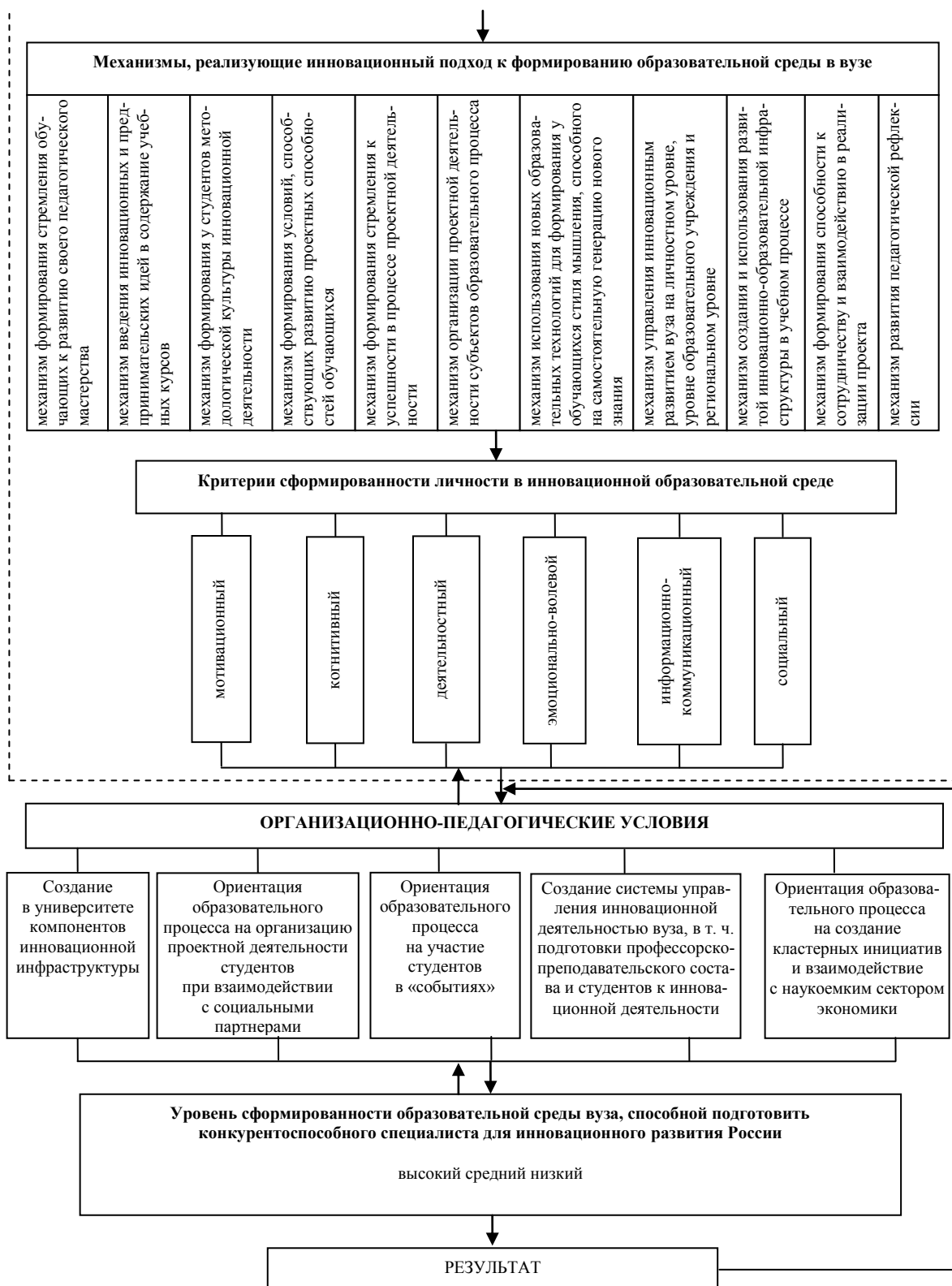


Рис. 1. Педагогическая модель образовательной среды университета, созданная на основе инновационного подхода

строение на их основе первичной модели. Одновременно разрабатываются способы применения модели в качестве средства для более глубокого изучения предмета исследования. Созданная модель подвергается анализу. Полученные новые сведения используются для дальнейшего совершенствования модели и способов ее применения [10, с. 13].

Создание модели формирования образовательной среды вуза на основе инновационного подхода было продиктовано потребностями в конкурентоспособном специалисте и, как следствие, социальным заказом на подготовку конкурентоспособного специалиста для инновационного развития России. И потребности, и социальный заказ нами были подробно рассмотрены в [2].

Проектируя модель, мы опирались на необходимость формулирования цели построения педагогической системы. В качестве основной цели исследуемой процессуальной системы выступает формирование образовательной среды вуза, способной подготовить конкурентоспособного специалиста.

Как системообразующий фактор, цель реализуется в компонентах, механизмах формирования, педагогических условиях, педагогических методах, процессе формирования образовательной среды вуза и направлена на достижение высокого уровня целостности образовательной среды, способной подготовить конкурентоспособного специалиста, т. е. на конечный результат.

Цель выступает по отношению к остальным элементам системы системообразующим элементом. Она служит определяющим фактором для разработки содержания составных элементов системы, определения связей формирования и создания и ориентирована на результат процесса формирования образовательной среды вуза, к которому мы стремимся. Необходимость достижения цели потребовала использования инновационного подхода как фундамента для формирования образовательной среды университета. Ранее нами были рассмотрены возможности инновационного подхода [1; 4; 5; 7].

Применение инновационного подхода к формированию образовательной среды в вузе повлекло изменения в структуре образовательной среды как совокупности входящих в нее подсистем.

Содержание изменений, происходящих в педагогической системе, было подробно рассмотрено нами в публикациях [8; 11].

Изменения в системе управления предполагают использование инновационных методов управления инновационными процессами: административных, организационно-плановых, финансово-экономических, социально-психологических, организационно-педагогических. Все вышеперечисленные методы отличаются от традиционных методов, применяемых в управлении, поскольку инновационная продукция (продуктивные новшества, технологии, методы, услуги) – товар особого рода, а информационные, организационные, этические и морально-психологические аспекты инноваций играют большую роль. Эти методы по своему содержанию весьма специфичны и требуют отдельного рассмотрения, что выходит за рамки нашего исследования [12, с. 101].

Потребность в специалистах, владеющих навыками инновационной деятельности и способных решать поставленные задачи в современных условиях, заставляет вузы формировать инновационную инфраструктуру (центры коммерциализации технологий, центры маркетинговых исследований, бизнес-инкубаторы, малые инновационные предприятия, инжиниринговые центры и др.).

В настоящее время нормативно-правовая база, касающаяся инноваций, инновационных процессов, недостаточно проработана. Необходимо грамотное нормативно-методическое обеспечение сотрудничества с партнерами по совместной деятельности с вузом, обеспечение правовой охраны интеллектуальной деятельности университета, оказание консалтинговой помощи по вопросам охраны интеллектуальной собственности.

В современном вузе все большее значение уделяется маркетинговой деятельности. Инновационный подход предполагает ее совершенствование. Эти изменения находят отражение в проведении маркетинговых исследований в области современных зарубежных и российских передовых технологий и инновационных идей для предприятий и организаций с целью их использования в разработках на базе университета; проведение аудита потребностей предприятий и организаций в хозяйственных работах и научно-исследовательских (НИР) для нужд предпри-

ятий, которые могут быть выполнены на базе университета; поиске партнеров для совместной проектной деятельности.

Формирование образовательной среды не является простой суммой компонентов, они взаимосвязаны, переплетаются в жизнедеятельности вуза, взаимодействуют, нередко дополняют друг друга.

В модели нами представлена следующая структура образовательной среды вуза: субъекты образовательного процесса, технологический компонент, социальный компонент, пространственно-предметный компонент.

Рассмотрим изменения, вносимые инновационным подходом в эти компоненты.

Изменения, происходящие в субъектах образовательного процесса, подробно нами описаны в [2; 8].

Технологический компонент образовательной среды представляет собой связи социального и пространственно-предметного компонентов, другими словами, педагогическое обеспечение развивающих возможностей.

В технологический компонент, согласно Г.А. Ковалеву, входят: содержание программ обучения, деятельностная структура образовательного процесса, стиль преподавания, характер социально-психологического контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения.

Инновационный подход предполагает использование современных педагогических технологий (эвристических методов, ТРИЗ-технологий, метода проектов), позволяющих студентам открыть, развить и реализовать свои инновационные идеи.

Социальный компонент образовательной среды – это, прежде всего, характер общения субъектов образовательного процесса, «на фоне которого реализуются групповые потребности, возникают и разрешаются межличностные и групповые конфликты. В этом процессе приобретают отчетливый характер скрытые содержательные ситуации взаимодействия между людьми: соревнование или тайное соперничество, товарищеская сплоченность или круговая порука, грубое давление или сознательная дисциплина» [13, с. 5].

Социальный компонент дает обучающимся возможность удовлетворения и развития комплекса своих социально-ориентированных потребностей (самоактуализации,

признания со стороны общества, улучшения своей самооценки).

Пространственно-предметный компонент образовательной среды вуза чаще всего воспринимается как материальное оснащение образовательного процесса. Учебный процесс должен быть материально оснащен: большое здание, современное оборудование, мебель, оргтехника – все это условия эффективного обучения. Однако нельзя забывать, что пространственно-предметная организация учебных помещений неразрывно связана с типом взаимодействия преподавателя и студента и его роли в учебном процессе. Студенты воспринимают и осваивают предметно-пространственную среду учебного заведения, в котором проходит большая часть их времени. Под освоением мы понимаем процесс осознания, использования и принятия среды как «своей», что способствует формированию чувства удовлетворения от деятельности, происходящей в этой среде, и от своей роли в ней.

Инновационный подход предполагает создание инновационной инфраструктуры: бизнес-инкубатора, технопарка, центров коллективного пользования, центров трансфера технологий и др.

Предметно-пространственная организация образовательной среды в современном университете должна быть организована таким образом, чтобы давать возможность студентам общаться и обучаться на многофункциональной территории.

Представленная совокупность компонентов определяет механизмы, необходимые для достижения поставленной цели. К ним нами отнесены: механизм формирования стремления обучающихся к развитию своего педагогического мастерства; механизм введения инновационных и предпринимательских идей в содержание учебных курсов; механизм формирования у студентов методологической культуры инновационной деятельности; механизм формирования условий, способствующих развитию проектных способностей обучающихся; механизм формирования стремления к успешности в процессе проектной деятельности; механизм организации проектной деятельности субъектов образовательного процесса; механизм использования новых образовательных технологий для формирования у обучающихся стиля

мышления, способного на самостоятельную генерацию нового знания; механизм управления инновационным развитием вуза на личностном уровне, уровне образовательного учреждения и региональном уровне; механизм создания и использования развитой инновационно-образовательной инфраструктуры в учебном процессе; механизм формирования способности к сотрудничеству и взаимодействию в реализации проекта; механизм развития педагогической рефлексии.

Организационно-педагогические условия, применяемые для достижения поставленной цели, представляют собой совокупность взаимосвязанных элементов, необходимых для реализации самого процесса и его механизмов формирования образовательной среды вуза.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что для достижения основной цели – формирования образовательной среды вуза, способного подготовить конкурентоспособного специалиста, необходимы следующие организационно-педагогические (специальные) условия:

- создание в университете компонентов инновационной инфраструктуры (бизнес-инкубаторов, центров коллективного пользования, центров трансфера технологий, инжиниринговых центров и др.) и включение их в образовательный процесс;

- ориентация образовательного процесса на организацию проектной деятельности студентов при взаимодействии с социальными партнерами;

- ориентация образовательного процесса на участие студентов в «событиях»: внутривузовские и межвузовские конкурсы на лучший инновационный проект; участие в выставках и конференциях, посвященных инновационным разработкам молодых исследователей; участие в программе У.М.Н.И.К. с дальнейшей ориентацией студентов на участие в программе СТАРТ; участие в стартап-мероприятиях по поиску инвестиций для реализации инновационных идей, проектов и разработок и др.;

- создание системы управления инновационной деятельностью вуза, в т. ч. подготовки профессорско-преподавательского состава и студентов к инновационной деятельности;

- ориентация образовательного процесса на создание кластерных инициатив и взаимодействие с наукоемким сектором экономики.

В контексте нашего исследования образовательная среда вуза, созданная на основе инновационного подхода, оказывает влияние на развитие личности студента, при этом важным представляется целенаправленное использование возможностей среды в работе со студентами.

Эффективность образовательной среды вуза зависит от того, насколько вся система жизнедеятельности субъектов соответствует целям и задачам. Выявленные сущность и содержание инновационного подхода к формированию образовательной среды вуза дают основание постановки основной задачи деятельности всех субъектов пространства – создания условий для развития, становления, воспитания современной, образованной личности, готовой самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, способную работать в команде, отличающуюся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовую к межкультурному взаимодействию, обладающую чувством ответственности за судьбу страны, за ее процветание.

Наличие критериального аппарата позволяет оценить развитие личности студента и принять в дальнейшем меры по оптимизации образовательной среды вуза.

В оценке результата влияния образовательной среды мы будем анализировать не вообще достигнутый уровень сформированности качеств личности (т. к. уровень этот может быть достигнут не только за счет, т. е. не только в результате образовательной среды вуза), а лишь положительную динамику проявлений личностных качеств студентов в образовательной среде вуза или отрицательную динамику негативных проявлений студентов.

Итак, мы предлагаем следующую классификацию критериев и показателей оценки уровня развития личности студента в условиях образовательной среды вуза (табл. 1).

Остановимся подробнее на выделенных нами критериях сформированности качеств личности в условиях образовательной среды вуза.

Таблица 1

**Критерии и показатели оценки уровня развития личности студентов
в модернизированной образовательной среде университета**

№ п/п	Критерий	Показатель достижения
1	Мотивационный	– Внутренняя потребность личности в саморазвитии, самообразовании – Личностный интерес в получении образования для реализации своих инновационных идей – Проявление интереса к инновационно-исследовательской деятельности – Потребность достижения успеха в инновационной проектной деятельности
2	Когнитивный	– Осознание необходимости приобретения знаний для развития и саморазвития личности – Умение формулировать свои инновационные идеи в новых изменяющихся условиях – Осознание необходимости использования проектной деятельности и социального партнерства для достижения поставленной цели
3	Деятельностный	– Владение приемами и методами самообразования и саморазвития – Владение основами инновационного предпринимательства – Умение организовать свою инновационно-исследовательскую деятельность, сформулировать идею, найти единомышленников и достичь поставленной цели – Умение реализовывать свои возможности, используя в своих интересах образовательную среду вуза
4	Эмоционально-волевой	– Позитивное отношение к участникам в проектной деятельности – Положительный психологический климат – Высокий уровень рефлексии – Умение строить межличностные отношения – Умение выявлять и преодолевать трудности
5	Информационно-коммуникационный	– Формирование информационной культуры при получении знаний для проектной деятельности – Умение использовать различные виды коммуникаций для проектной деятельности
6	Социальный	– Совершенствование социально значимых ориентаций и установок в жизненном самоопределении – Умение строить профессиональные планы и способность к профессиональной самореализации – Расширение сферы жизненных интересов – Способность строить продуктивные отношения с окружающими людьми и социальными институтами

1. Мотивационный критерий.

Мотив – это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности [14].

Многие педагоги рассматривают мотивационную сферу личности как источник активности и систему побудителей к какой-либо деятельности (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А. Маслоу), которая развивается в процессе образования и жизнедеятельности. В работах Е.И. Саванько и Н.М. Симонова мы видим, что наиболее побуждающим к деятельности фактором является создание проблемной ситуации, которая через необходимость выбора, снятие временных ограниче-

ний и оценки побуждает человека к активности [15].

При формировании образовательной среды вуза мы предлагаем использовать в технологическом компоненте событийные общности. То есть, создавая определенным образом события, студент оказывается в новых условиях, где изменяется привычный ход его жизнедеятельности и формируется новая модель его поведения.

Таким образом, мотивация в контексте нашего исследования рассматривается как осознанное отношение личности к инновационным технологиям и их роли в разрешении актуальных проблем в обучении.

2. Когнитивный критерий предполагает осознание студентом цели своего обучения в вузе, овладение системой знаний и понима-

ния, как его использовать для достижения цели.

Когнитивный критерий для образовательной среды вуза включает в себя не только получение знаний, но и осознание их необходимости для разрешения возникающих проблемных ситуаций; формирование собственных инновационных идей; планирование действий, направленных на достижение целей.

3. Деятельностный критерий реализуется в применении студентом полученных знаний и навыков во время обучения в образовательной среде вуза и определяется мерой владения им современным содержанием и средствами решения учебных или профессиональных задач, продуктивными способами осуществления такой деятельности. Деятельностный критерий мы рассматриваем как комплекс умений и навыков по применению профессиональных технологий в структуре собственной профессиональной деятельности.

4. Эмоционально-волевой критерий в нашем исследовании рассматривается как отношение человека к окружающей действительности, которое является важнейшей составной частью его мировоззрения, основных жизненных устремлений. Эмоциональность является свойством человека, характеризующим содержание, динамику и качество его чувств. Содержательная сторона эмоциональности соотносится с такими особенностями личности, как направленность, мотив, мировоззрение.

Создание положительной атмосферы в образовательном процессе благотворно сказывается на формировании адекватной самооценки, самосознании и поведении студентов и эффективном развитии, проявлении их интеллектуальных способностей.

5. Информационно-коммуникационный критерий представляет собой многообразие видов коммуникации и умение их использовать в различных ситуациях, связанных с инновационной деятельностью.

В информационно-коммуникационный критерий мы включаем формирование информационной культуры, которая подразумевает информационную грамотность. Под информационной грамотностью мы понимаем способность найти, обработать и эффективно использовать информацию, что дает возможность каждому студенту воспользо-

ваться преимуществами информационного глобального общества. Основным принципом формирования информационной культуры студента в образовательной среде вуза мы выделяем саморазвитие и самосовершенствование личности студента.

6. Социальный критерий оценивает влияние образовательной среды на межличностные отношения участников проектной деятельности и удовлетворение своих социально-ориентированных потребностей.

Социальный компонент развивающей образовательной среды в целом соответствует психолого-педагогическому феномену, определяемому В.С. Мухиной и В.А. Горяиновой как «продуктивный стиль взаимодействия», который «можно определить как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности» [16].

Таким образом, в педагогической модели выделены основные подсистемы, участвующие в формировании модели образовательной среды, созданной на основе инновационного подхода, а именно: «педагогическая», «подсистема управления», «подсистема развития инновационной инфраструктуры», «подсистема нормативно-правового обеспечения», «маркетинговая подсистема».

Данные подсистемы формируют модель образовательной среды, созданной на основе инновационного подхода, которые охватывают все сферы деятельности: учебную, научную, инновационную, организационно-управленческую, а также позволяют реализовать потребность обучающегося в саморазвитии.

Педагогическая модель образовательной среды вуза состоит из компонентов, которые взаимосвязаны между собой и образуют циклическую систему. Модель образовательной среды вуза является нелинейной, открытой с позиций внесения изменений и замкнутой с позиций управления образовательным процессом. Она многокомпонентная и включает в себя следующие блоки: целевой, содержательный, критериально-оценочный, результативный.

Целевой блок предполагает анализ современных требований, предъявляемых к

образовательной среде, созданной на основе инновационного подхода, и направленных на подготовку в этой среде конкурентоспособного специалиста. Сформированная цель отражает социальный заказ современного общества, государства и личности к образовательной среде вуза.

Содержательный блок педагогической модели включает структуру образовательной среды в виде совокупности подсистем (педагогическая подсистема, подсистема управления, инновационная инфраструктура, подсистема нормативно-правового обеспечения, маркетинговая подсистема) и отражает изменения, которые происходят в них и в компонентах образовательной среды.

Критериально-оценочный блок содержит критерии и обоснование показателей сформированности необходимых компетенций студентов в образовательной среде, созданной на основе инновационного подхода.

Результативный блок содержит уровень сформированности образовательной среды вуза, способный подготовить конкурентоспособного специалиста, что позволяет оценить целесообразность использования организационно-педагогических условий создания образовательной среды вуза и осуществить их коррекцию.

Прогностический потенциал этой модели через целевой, содержательный, критериально-оценочный, результативный блоки позволяет адаптировать ее к постоянно изменяющимся условиям образовательной среды.

Предлагаемая модель позволяет получить целостное представление о процессе формирования образовательной среды в современном университете, созданной с использованием инновационного подхода.

Список литературы

1. Котова Н.А. Инновационный подход к подготовке специалистов по информационной безопасности // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2014. Т. 19. Вып. 2. С. 648-651.
2. Чванова М.С., Котова Н.А. Формирование инновационной образовательной среды в вузе как современная потребность социума // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов, 2014. № 1 (23). С. 44-51.
3. Чванова М.С., Котова Н.А., Скворцов А.А., Киселева И.А., Молчанов А.А. Дистанционное обучение в наукоемкой образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. Тамбов, 2014. Т. 19. Вып. 6. С. 1795-1804.
4. Chvanova M.S., Kotova N.A., Skvortsov A.A., Kiselyova I.A., Molchanov A.A. Innovative approach to distance learning in knowledge-intensive to the educational environment // Educational technologies and society. 2015. Vol. 18. № 1. P. 377-394.
5. 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.
6. Котова Н.А. Историко-логический анализ становления понятия «образовательная среда» в научно-педагогической литературе в контексте методологического базиса // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 11 (151). С. 29-46.
7. Чванова М.С., Котова Н.А., Анурьева М.С., Лыскова В.Ю., Молчанов А.А. Инновационный подход к формированию образовательной среды подготовки специалистов в области информационной безопасности // Профессиональное образование в России и за рубежом. Кузбасс, 2015.
8. Котова Н.А. Трансформация представлений об образовательной среде вуза в контексте разных методологических подходов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Вып. 1 (153). С. 33-45.
9. Ульмахин Т.Н. Научное моделирование как специфический вид познания. Каунас, 1995.
10. Дидактические условия эффективного сочетания организационных форм и методов теоретического обучения обучающихся: сборник научных трудов. Ленинград, 1977.
11. Чванова М.С., Храмова М.В., Митрофанова И.П., Осипова Л.И. Использование принципов инновационного подхода для создания актуальной магистерской программы // Информационные технологии в образовании: материалы 7 Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Саратов, 2015. С. 435-445.
12. Передков В.М. Организационно-педагогические условия управления инновационными процессами в региональном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2005.
13. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М., 1989.
14. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб., 2000.

15. Спичкина Т.Ю. Личностный подход в образовательном процессе в вузе // Современные технологии в российской системе образования: сборник статей 5 Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2007. С. 122-123.
16. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования. М., 1997.

References

1. Kotova N.A. Innovacionnyj podhod k podgotovke specialistov po informacionnoj bezopasnosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*. Tambov, 2014, vol. 19, no. 2, pp. 648-651.
2. Chvanova M.S., Kotova N.A. Formirovanie innovacionnoj obrazovatel'noj sredy v vuze kak sovremennaja potrebnost' sociuma. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*. Tambov, 2014, no. 1 (23), pp. 44-51.
3. Chvanova M.S., Kotova N.A., Skvorcov A.A., Kiseleva I.A., Molchanov A.A. Distancionnoe obuchenie v naukoemkoj obrazovatel'noj sredе. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*. Tambov, 2014, vol. 19, no. 6, pp. 1795-1804.
4. Chvanova M.S., Kotova N.A., Skvorsov A.A., Kiselyova I.A., Molchanov A.A. Innovative approach to distance learning in knowledge-intensive to the educational environment. *Educational technologies and society*, 2015, vol. 18, no. 1, pp. 377-394.
5. Chvanova M.S., Anur'eva M.S., Lyskova V.Ju., Kotova N.A., Molchanov A.A. Podgotovka specialistov v oblasti informacionnoj bezopasnosti: innovacionnyj podhod k formirovaniju obrazovatel'noj sredy. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*. Tambov, 2015, no. 1 (25), pp. 18-31.
6. Kotova N.A. Istoriko-logicheskij analiz stanovlenija ponjatija "obrazovatel'naja sreda" v nauchno-pedagogicheskoy literature v kontekste metodologicheskogo bazisa. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2015, no. 11 (151), pp. 29-46.
7. Chvanova M.S., Kotova N.A., Anur'eva M.S., Lyskova V.Ju., Molchanov A.A. Innovacionnyj podhod k formirovaniju obrazovatel'noj sredy podgotovki specialistov v oblasti informacionnoj bezopasnosti. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*. Kuzbass, 2015.
8. Kotova N.A. Transformacija predstavlenij ob obrazovatel'noj sredе vuza v kontekste raznyh metodologicheskikh podhodov. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2016, no. 1 (153), pp. 33-45.
9. Ul'mahin T.N. Nauchnoe modelirovanie kak specificheskij vid poznaniya. Kaunas, 1995.
10. Didakticheskie uslovija jeffektivnogo sochetanija organizacionnyh form i metodov teoreticheskogo obuchenija obuchajushhihsya. Leningrad, 1977.
11. Chvanova M.S., Hramova M.V., Mitrofanova I.P., Osipova L.I. Ispol'zovanie principov innovacionnogo podhoda dlja sozdaniya aktual'noj masterskoj programmy. *Materialy 7 Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii "Informacionnye tehnologii v obrazovanii"*. Saratov, 2015, pp. 435-445.
12. Peredkov V.M. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija upravlenija innovacionnymi processami v regional'nom vuze. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2005.
13. Anikeeva N.P. Psihologicheskij klimat v kollektive. Moscow, 1989.
14. Bordovskaja N.V., Rean A.A. *Pedagogika*. St. Petersburg, 2000.
15. Spichkina T.Ju. Lichnostnyj podhod v obrazovatel'nom processe v vuze. *Sbornik statej 5 Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Sovremennye tehnologii v rossijskoj sisteme obrazovanija"*. Penza, 2007, pp. 122-123.
16. Muhina V.S., Gorjanina V.A. Razvitie, vospitanie i psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovanija. Moscow, 1997.

Поступила в редакцию 16.03.2016 г.
Received 16 March 2016

UDC 37.022

MODELING OF UNIVERSITY'S EDUCATIONAL SPHERE BASING ON INNOVATIVE APPROACH

Marina Sergeevna CHVANOVA, Moscow State University of Technology and Management, Moscow, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, e-mail: ms12008@rambler.ru

Nataliya Aleksandrovna KOTOVA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Head of Innovative Development and Project Activity Department, Senior Lecturer of Mathematic Modeling and Information Technologies Department, e-mail: nkotova01@yandex.ru

The pedagogical model of the educational environment of university which relies on innovative approach as privately-scientific is considered. Formation of the educational environment of university capable to train the competitive expert acts as a main objective of research. It is revealed that application of innovative approach to formation of the educational environment of university has entailed changes in structure of the educational environment as set of the subsystems entering her (pedagogical system, a control system, innovative infrastructure, system of standard legal support, marketing system) and components (subjects of educational process, a technological component, a spatial and subject component, a social component). Mechanisms are considered and the organizational and pedagogical conditions necessary for achievement of a goal are defined. All above-mentioned has found reflection in structure of model, her substantial components and logic of her construction on the base of ideas of innovative approach. The criteria device allowing estimate productivity of development of the identity of the student in the modernized educational environment of university is developed. It is proved that the model developed by research collective allows to gain a complete impression about process of formation of the educational environment of university created on the basis of innovative approach and gives the chance to adapt it to constantly changing conditions.

Key words: innovations; innovative approach; educational environment; model; structure of the educational environment; components of the educational environment; mechanisms; organizational and pedagogical conditions; criteria; indicators.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-14-24

УДК 378.4

БРЕНДИНГ УНИВЕРСИТЕТОВ: РОССИЙСКИЙ ОПЫТ

© Андрей Васильевич ПРОХОРОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат филологических наук,
доцент, директор центра мониторинга и анализа образовательной
деятельности, e-mail: proh_and@rambler.ru

Современный рынок высшего образования отличается высоким уровнем конкуренции. Университеты конкурируют за получение бюджетных мест, за абитуриентов, в т. ч. на платные формы обучения, привлечение и удержание высококвалифицированных кадров, привлечение дополнительных средств из различных источников. Университеты заинтересованы в поиске дополнительных конкурентных преимуществ. В качестве такого конкурентного преимущества рассмотрен бренд университета. Особое значение для построения бренда университета приобретает имидж национальной системы образования, что важно учитывать при позиционировании бренда университета на глобальном рынке образовательных услуг. Описан опыт брендинговой деятельности российских университетов. В качестве концептуальной основы бренда университета выступает его миссия, которая вбирает в себя ценности, разделяемые сотрудниками университета и транслируемые на внешние аудитории. Построение и продвижение бренда университета связано с постоянным мониторингом его состояния и восприятия общественностью, с отражением репутационных угроз.

Ключевые слова: высшее образование; университет; бренд; имидж; ценности; миссия; брендрование.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-25-30

Конкуренция между университетами в современных условиях вышла на глобальный уровень и затронула, в т. ч., региональные университеты. В условиях конкурентной борьбы российские вузы заинтересованы в поиске дополнительных преимуществ. Это связано с:

- обострением конкуренции за распределение контрольных цифр приема (бюджетных мест);
- конкуренцией за абитуриентов, готовых обучаться на договорной основе;
- недостаточным финансированием для обновления материально-технической базы и укрепления инфраструктуры вуза;
- нехваткой высококвалифицированных кадров;
- обострением противоречия между целями, стоящими перед высшей школой, и предоставляемыми ей возможностями [1, с. 23].

Необходимость преодоления данных сложностей подтолкнула вузы к освоению маркетинговых технологий управления, в т. ч., связанных с механизмами построения привлекательного имиджа и конкурентоспособного бренда учебного заведения [1, с. 23].

Имидж и бренд учебного заведения следует рассматривать в качестве конкурентно-

го преимущества, позволяющего повысить привлекательность как самого университета в глазах целевых аудиторий (работодателей, абитуриентов, органов власти и др.), так и предлагаемых им образовательных и прочих услуг [2; 3]. Согласно выводам Ю.Ю. Звездочкина и Б.Ю. Сербиновского, имидж создает специфические конкурентные преимущества и дополнительные нематериальные, неоощуемые ценности в форме репутации, имени, узнаваемой марки, позитивного образа надежного учреждения, способного дать студенту достаточные знания для успешной карьеры, перспективного научного партнера для сотрудничества в сфере инновационного развития экономических субъектов и т. д. [4, с. 31-32].

Построение привлекательного имиджа университета происходит на фоне деятельности конкурентов, которая может в числе прочих мер предполагать мероприятия по снижению имиджа (дискредитации) конкурентов, созданию репутационных угроз.

Проблемы формирования имиджа и бренда российских университетов необходимо рассматривать в контексте **имиджа национальной системы высшего образования** с присущей ей академической культу-

рой. Если советская система высшего образования считалась одной из ведущих в мире, то российской системе высшего образования еще только предстоит восстанавливать репутацию и формировать положительный имидж. Здесь следует говорить, в первую очередь, о необходимости повышения качества предлагаемого образования и, как следствие, привлекательности национальной системы высшего образования среди населения страны, что является важным направлением в условиях усилившейся глобальной конкуренции на рынке образовательных услуг, оттока потенциальных абитуриентов в зарубежные вузы. Второе направление формирования имиджа высшего образования определяется тенденцией интернационализации и связано с построением международного имиджа, ориентированного на представителей других государств. В то же время международный имидж проецируется и усиливает имидж на национальном и региональном уровнях.

Работа по построению имиджа и бренда университета связана с четким определением объектов управления имиджем и брендом. К ним относятся:

- руководство и работники Министерства образования и науки;
- представители федеральной, региональной и местной законодательной и исполнительной власти;
- государственные и негосударственные образовательные учреждения, которые «поставляют» университету абитуриентов и студентов по интегрированным формам обучения;
- будущие студенты и их ближайшее окружение;
- студенты и их ближайшее окружение;
- работодатели;
- спонсоры, члены попечительского и наблюдательного советов и других общественных структур – партнеров университета;
- научное сообщество, научные организации, в т. ч. ассоциации;
- союзы, общественные академии;
- инвесторы (реальные и потенциальные), фонды поддержки науки и образования;
- широкая общественность, дифференцированная по географическому признаку на мировую, национальную, региональную и местную [4, с. 30-31].

Брендинг университета связан с поиском отличительных, а порой и уникальных особенностей учебного заведения. В последние годы брендинг университета рассматривают в ряду стратегических задач развития высшего учебного заведения.

Изначально брендинг являлся атрибутом субъектов рыночной деятельности. И лишь в последние годы университеты обратились к инструментам формирования и продвижения бренда: рекламе, PR, ивент-продвижению, выставочной деятельности и т. д. Спектр маркетинговых коммуникаций постоянно расширяется за счет появления синтетических способов продвижения и инноваций в сфере коммуникационных технологий. Весомый вклад вносит интернет-коммуникация, которая в последние годы связана с развитием социальных сервисов. При этом важно отметить, что продвижение бренда университета и предлагаемых услуг имеет свою специфику, которая определяется в т. ч. академическими ценностями, разделяемыми университетом. Продвижение бренда университета должно учитывать общемировой опыт построения и продвижения бренда, в то же время продвижение университета и его услуг отличается от продвижения, например, продуктов питания, медицинских препаратов и т. д.

В качестве примера построения нового бренда специалисты рассматривают опыт Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (ИТМО, бывшего ЛИТМО). Основой построения бренда выступил слоган «Больше, чем университет» (It's more than University). Также был предложен новый логотип вуза.

ИТМО был вынужден провести репозиционирование в связи с тем, что в 2013 г. вуз стал участником Программы повышения конкурентоспособности российских университетов среди международных научно-образовательных центров «5 в 100». В 2014 г. в ИТМО были созданы 49 международных подразделений с участием ведущих зарубежных специалистов, открыто более 30 программ двойных дипломов по направлениям бакалавриата и магистратуры, что призвано способствовать интеграции вуза в мировое образовательное и научное пространство,

повышает его имиджевые характеристики [5, с. 17].

Работа по репозиционированию бренда вуза ведется в Санкт-Петербургском государственном университете сервиса и экономики (СПбГУСЭ). Репозиционирование охватывает пять уровней: социально-демографический, рациональный, функциональный, эмоциональный и ценностный. Эти усилия призваны способствовать формированию целостного имиджа вуза [5, с. 17-18].

Среди отечественных вузов внимание к проблеме имиджа и бренда университета обращают не только крупные столичные вузы, но и региональные университеты. Следует отметить, что во многих университетах работа в этом направлении стала носить системный характер, в организационной структуре университетов стали появляться профильные подразделения (пресс-службы, отделы по связям с общественностью, отделы маркетинга и т. д.).

Конкуренция на рынке образовательных услуг затронула региональные вузы, которые в силу разных причин не обладают таким же привлекательным имиджем, как столичные вузы, а также ограничены в ресурсах, которые могли бы быть направлены на корректировку имиджа. По мнению некоторых специалистов, совокупный имидж образовательного учреждения при сложении позитивных имиджей его подразделений оказывается большим, чем простая сумма этих имиджей, т. е. подчеркивают тем самым синергетический эффект «суб-имиджей» университета. Имидж сам по себе, по их мнению, параметр скорее качественный, чем количественный, но при оценке имиджа организации в целом невысокие имиджи (по оценкам студентов и их окружения) отдельных подразделений не оказывают значительного влияния на результирующее восприятие, образ хорошего вуза. Например, разные по оценкам студентов имиджи факультетов Ростовского государственного университета (РГУ) практически не влияли на их оценку имиджа РГУ в целом [4, с. 36].

В результате исследования было выявлено и иное отрицательное влияние негативного имиджа. Негативные оценки давались студентами в отношении Института (позднее факультета) экономики, управления и права Ростовского государственного педагогиче-

ского университета (РПГУ). При этом негативное восприятие подразделения влияло на общую оценку имиджа РПГУ. Таким образом, студенты, которые сформировали негативное отношение к организации, могут образовывать сетевые информационные каналы распространения среди широкой публики невысокого или даже негативного имиджа организации вместе с отрицательным имиджем отдельного ее подразделения [4, с. 36].

Оценка текущего восприятия бренда университета может проводиться посредством мониторинга тональности упоминаний в СМИ. И.А. Краева приводит данные контент-анализа СМИ, который позволил дать характеристику бренда Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского (ННГУ) [6]. В формировании брендинговых характеристик ННГУ значимым является **потенциал регионального развития**. Раскрывается данный потенциал с помощью трех ресурсов:

1) информирование о технической роли ННГУ в развитии информационных и интернет-технологий в вузах города;

2) ННГУ – вуз, который успешно внедрил и развил систему дистанционного образования в Нижегородской области, что создает условия повышения доступности образования и уровня образования в целом по Нижегородской области и региону;

3) дальнейшее региональное развитие под руководством ННГУ будет предполагать также активное развитие науки и научной деятельности в развиваемом университетом образовательном процессе.

По мнению И.А. Краевой, характер позиционирования потенциала регионального развития опирается на такие брендинговые характеристики ННГУ, как лидерство, значимость вуза для развития системы высшего образования в регионе, «источник» инновационных процессов в сфере научной и образовательной деятельности в Нижегородской области [6, с. 39].

Как показал анализ результатов исследования, наиболее сильными элементами структуры бренда ННГУ, которые наиболее ярко позиционируют его, являются потенциал фигуры ректора, научно-технический потенциал, научный потенциал, репутационный потенциал, потенциал региональных, феде-

ральных и международных коммуникаций [6, с. 39].

Исследователи вопросов построения имиджа университетов уделяют внимание проблеме формирования имиджа отраслевых вузов. В частности, А.В. Скрипкина обращается к состоянию имиджа Кубанского государственного университета культуры и искусств (КГУКИ). Имидж КГУКИ, по ее мнению, соответствует тому, что на современном этапе занимает ведущее место в системе подготовки кадров для сферы культуры Юга России. Университет обладает развитой структурой учебных специальностей и специализаций, отражающей многообразные потребности отрасли народного художественного творчества, культурологии, социально-культурной деятельности, информационной культуры и т. д. [1].

О.В. Фролова анализирует имидж Южно-Уральского профессионального института (ЮУПИ). В структуре имиджа вуза она выделяет его составляющие: визуальный имидж вуза, имидж руководителя, имидж студента, имидж профессорско-преподавательского состава, имидж выпускников и т. д. [7; 8]. По ее мнению, ЮУПИ воплощает образ современного вуза, ассоциирующегося с качественными услугами, стабильностью функционирования и развития: динамичная, толерантная, надежная, творческая, открытая об-

разовательная среда, высокое качество образования, востребованные на рынке труда направления подготовки, диплом государственного образца, доступная стоимость образовательных услуг, возможность трудоустройства по окончании обучения.

Миссия как основа бренда университета

Построение бренда университета опирается на концептуальную основу, которая может быть представлена в качестве платформы бренда университета (рис. 1).

Как видно из рис. 1, платформа бренда университета объединяет следующие элементы: миссию университета, идеи позиционирования бренда, ценностное поле целевых групп, рациональные и эмоциональные выгоды, обещание бренда, характер бренда. По сути, платформа бренда объединяет характеристики, которые отражают перспективное видение конкретного университета, необходимое для трансляции целевым аудиториям.

Брендинг университета осуществляется по двум направлениям: **внешнее и внутренне позиционирование**. Внешнее позиционирование связано с рыночным позиционированием и завоеванием своего места на рынке. Внутреннее позиционирование связано с внутренними коммуникациями, внутренним маркетингом [5].

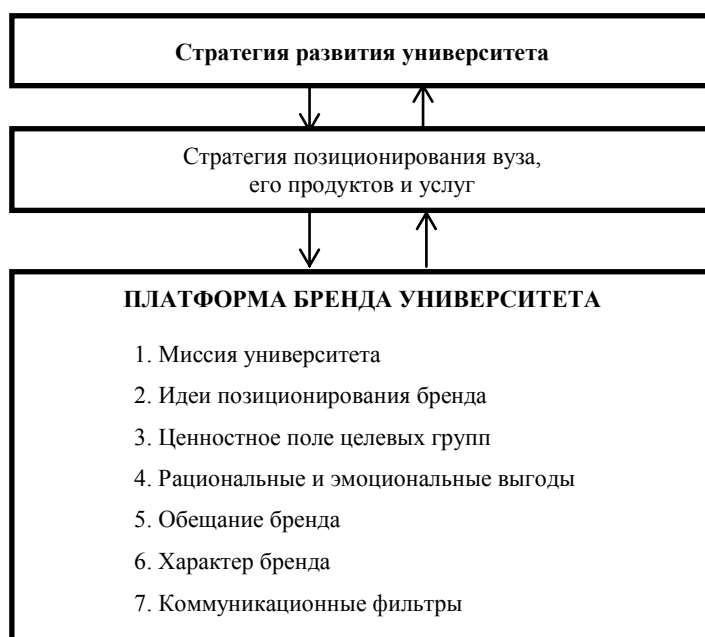


Рис. 1. Платформа бренда университета (адаптировано по [5, с. 16])

В процессе позиционирования вуз доводит до целевых рынков главную идею – свою уникальность. Как показывает мировая практика, подобным образом осуществляют свое позиционирование ведущие мировые вузы – Оксфорд, Кембридж, Гарвард. Эти вузы акцентируют внимание на традициях, известных выпускниках, высокой квалификации преподавателей, свободе и демократических ценностях в процессе обучения и проведения научных исследований.

Обобщая западный опыт, специалисты отмечают, что главной идеей позиционирования университетов в Германии, Швейцарии и Австрии является дуальное образование, которое базируется на гармоничном сочетании подготовки будущих специалистов как в стенах вуза, так и на предприятии. В позиционировании брендов университетов этих стран зачастую делается акцент на отсутствии разрыва между теоретической и практической подготовкой студента. Бренды этих университетов ассоциируются у абитуриентов и их родителей с гарантией трудоустройства, востребованностью выпускников [5, с. 16].

Идея позиционирования университета призвана вбирать в себя ценности академической и корпоративной культуры конкретного университета, которые, как правило, синтезированы в его миссии. Миссия представляет собой, как правило, краткую формулировку, характеризующую уникальность университета через его стратегическую цель / перспективное видение.

Российские вузы в последние годы уделяют значительное внимание разработке собственной миссии, которая отражала бы роль университета в регионе, апеллировала к ожиданиям внешних аудиторий, отражала характер учебного заведения, его уникальность.

Миссия, как правило, представлена на сайте университета и в программных документах вуза, например, в кодексе корпоративной культуры университета, отражающем сложившиеся академические и корпоративные нормы и ценности учебного заведения.

Ценности культуры университета также проецируются на внешнюю и внутреннюю аудиторию через бренд учебного заведения, могут рассматриваться в качестве элемента платформы бренда учебного заведения.

Содержательным, на наш взгляд, представляется «Кодекс корпоративной культуры «Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетенева». Его цель заключается в укреплении и развитии корпоративной культуры университета, повышении уровня мотивации профессорско-преподавательского состава, студентов, аспирантов, сотрудников для обеспечения сознательной поддержки стратегии и основных программ деятельности университета, направленных на улучшение качества подготовки специалистов и повышения престижа вуза на российском и мировом образовательном пространстве. В кодексе охарактеризованы основные понятия корпоративной культуры, обозначена миссия университета, корпоративные ценности, принципы функционирования университета и т. д.

В кодексе корпоративной культуры Кубанского государственного университета (КубГУ) задается структура корпоративной культуры, которая объединяет в себе профессиональную, нравственную, организационную, правовую, экономическую, коммуникативную, эстетическую, экологическую, информационную культуру, включает студенческую субкультуру.

В кодексе корпоративной культуры КубГУ определены основные ценности университетского сообщества:

- организационная и экономическая устойчивость, открытость к переменам;
- высокое качество образовательной и научной деятельности;
- академические свободы и академическая ответственность;
- стремление к совершенствованию и творческому росту;
- патриотизм, гражданственность, конструктивное сотрудничество.
- уважение к личности сотрудника и обучающегося, их достоинству и правам;
- преданность университету, готовность сохранять и развивать его традиции.

Анализ практик брендинговой деятельности российских университетов подтверждает тезис о том, что российские вузы ведут активный поиск конкурентных преимуществ, к числу которых относится бренд университета. Работа по построению и поддержанию бренда ведется в постоянном режиме посред-

ством обеспечения коммуникации бренда с целевыми аудиториями, мониторинга восприятия бренда аудиториями, тональности упоминания СМИ.

Список литературы

1. Скрипкина А.В. Корпоративные особенности формирования положительного имиджа вуза культуры и искусств // Культурная жизнь Юга России. 2007. № 6. С. 23-25.
2. Прохоров А.В. Модель инновационного университета как основа брендинга // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. Вып. 1 (129). С. 114-118.
3. Прохоров А.В. Рыночная логика становления современных моделей образования // Философские традиции и современность. 2015. № 2 (8). С. 14-17.
4. Звездочкин Ю.Ю., Сербиновский Б.Ю. Имидж-система университета: монография. Новочеркасск, 2009.
5. Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития // Интеграция образования. 2015. № 1. С. 13-21.
6. Краева И.А. Позиционирование бренда ННГУ на рынке образовательных услуг // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. № 1. С. 35-39.
7. Фролова О.В. ЮУПИ: анатомия бренда // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 96-99.
8. Фролова О.В. Имидж как условие конкурентоспособности вуза // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 121-126.

References

1. Skripkina A.V. Korporativnye osobennosti formirovaniya položitel'nogo imidzha vuza kul'tury i iskusstv. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii – Cultural Studies Russian South*, 2007, no. 6, pp. 23-25.
2. Prokhorov A.V. Model' innovatsionnogo universiteta kak osnova brendinga. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2014, vol. 1 (129), pp. 114-118.
3. Prokhorov A.V. Rynochaya logika stanovleniya sovremennykh modeley obrazovaniya. *Filosofskie traditsii i sovremennost' – Philosophical Traditions and Modernity*, 2015, no. 2 (8), pp. 14-17.
4. Zvezdochkin Yu.Yu., Serbinovskiy B.Yu. *Imidzh-sistema universiteta*. Novocherkassk, 2009.
5. Neretina E.A., Gvozdet'skaya I.V., Korokoshko Yu.V. Imidzh i brend vuza: vzaimosvyaz', osobennosti formirovaniya i potentsial razvitiya. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2015, no. 1, pp. 13-21.
6. Kraeva I.A. Pozitsionirovanie brenda NNGU na rynke obrazovatel'nykh uslug. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2007, no. 1, pp. 35-39.
7. Frolova O.V. YuUPI: anatomiya brenda. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2008, no. 12, pp. 96-99.
8. Frolova O.V. Imidzh kak uslovie konkurentosposobnosti vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2012, no. 6, pp. 121-126.

Поступила в редакцию 16.03.2016 г.
Received 16 March 2016

UDC 378.4

UNIVERSITIES BRANDING: RUSSIAN EXPERIENCE

Andrey Vasilevich PROKHOROV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Monitoring and Educational Activity Analysis Department, e-mail: proh_and@rambler.ru

Modern higher education market is characterized by a high level of competition. Universities compete for budget places for students, including students applying for paid forms of education, for attracting and retaining highly qualified personnel, for attracting additional funds from various sources. Universities are interested in searching additional competitive advantages. University brand is treated as a competitive advantage. The image of the national system of education is of particular importance. It is important within the account of university brand positioning on the global education market. The experience of Russian universities branding activities is described. University mission is understood as a conceptual foundation of its brand. University mission incorporates the values shared by university employees and transmitted to external audiences. Formation and promotion of university brand presuppose constant monitoring of its condition and perception by public opinion, reputational threats repulse.

Key words: higher education; university; brand; image; values; mission; branding.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-25-30

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 371.3

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

© Ираида Евгеньевна БРЫКСИНА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин
и лингводидактики, e-mail: brykina68@mail.ru

Раскрыто педагогически и методически подкрепленное использование потенциала информационных технологий в обучении переводу, что позволяет снизить их негативное влияние на процесс преподавания иностранного языка. Среди наиболее адекватных учебному процессу выделяются блоги преподавателей и программы автоматизированного перевода. Обучение профессионально-ориентированному переводу анализируется как процесс, характеризующийся целостностью, поэтапной организацией и дифференцированностью. Методическое сопровождение учебного процесса рассмотрено по принципу избыточности и альтернативности, поскольку содержит многоуровневые задания, упражнения, альтернативные творческие работы, тесты и т. д. Выявлено, что методика обучения переводу «в тандеме» посредством электронной почты развивает у студентов умения и навыки на уровне лексических, семантических и грамматических трансформаций. Социальный сервис подкастов позволяет организовывать самостоятельную работу студентов, т. к. индивидуальная траектория достижения поставленной цели в обучении выстраивается преподавателем вместе со студентом. Учебная среда Moodle позволяет не только организовать учебный процесс в дистанционной форме, но и интегрировать все образовательные и мультимедийные ресурсы. Дидактическим свойством среды является наличие автоматизированной системы оценивания, обеспечивающей самоконтроль учебных действий, а также облегчающей работу преподавателя. Доказано, что обучение профессионально-ориентированному переводу с использованием информационных и коммуникационных технологий является открытой программой, что делает содержание учебного курса, форм работы и контроля эффективными и доступными для студентов.

Ключевые слова: информационные технологии; разноуровневое обучение; компьютерный перевод; электронный корпус иностранного языка.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-31-37

В течение последнего десятилетия в методике преподавания иностранных языков наблюдается тенденция к компьютеризации учебного процесса, что связано, с одной стороны, с требованиями времени и технического прогресса, а с другой – с ее эффективностью, наглядностью, мобильностью по сравнению с традиционными методами работы. Особую актуальность и необходимость приобретает рассмотрение вопроса о дидактических свойствах и функциях современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), владение которыми поможет

преподавателям интенсифицировать учебный процесс путем оправданного расширения их сферы использования. Применению ИКТ на занятиях по иностранному языку и в обучении переводу посвящены работы Д.А. Алфёровой, В.Г. Апалькова, Н.В. Владимирова, М.Н. Евстигнеева, Е.С. Полат, А.Л. Семенова, П.В. Сысоева, М.В. Филипенко и др. В большинстве исследований доказано, что использование ИКТ в преподавании иностранных языков и обучении переводу позволяет достичь значительного педагогиче-

ского эффекта по сравнению с традиционными методами обучения.

Однако следует констатировать, что на занятиях по иностранному языку многие студенты предпочитают не затрачивать усилия на то, что можно легко получить в считанные секунды, «выкачав» из Интернета. И, как следствие, значительно снизившийся уровень социокультурных и страноведческих знаний, которые являются неотделимым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. В письменных автоматизированных переводах присутствуют ошибки в написании слов родного языка, несогласованность падежных окончаний, нарушение сочетаемости слов по роду, числу и падежу и т. д. Использование ИКТ в определенной степени препятствует формированию и развитию иноязычных коммуникативных умений и навыков: чтения на иностранном языке, перевода, создания собственного высказывания и т. д. Очевидно, что применение ИКТ в преподавании иностранного языка – объективная реальность, которую необходимо учитывать при организации учебного процесса в вузе. Мы разделяем мнение О.Н. Гринвальд, что «...педагогически обусловленное и методически, дидактически и технологически подкрепленное использование информационных технологий становится, возможно, единственным способом минимизировать негативное влияние этих же информационных технологий на процесс преподавания иностранного языка как в школе, так и в вузе» [1, с. 15].

Национальный проект «Образование» предполагает подключение всех вузов к сети Интернет и оснащение их современной мультимедиа-техникой, включающей комплект учебного программного обеспечения, проектор и экран для работы студентов и преподавателей, а также оверхед-проектор, предназначенный для демонстрации прозрачных иллюстраций, видеоплеер с комплектом учебных фильмов, наглядные пособия, дидактические и информационные материалы, компьютерные программы (лингвистический корпус, лексико-грамматические тесты, конкордансы и т. д.). Как свидетельствует опыт работы в вузе, ИКТ обладают дополнительными дидактическими функциями, к которым относятся: а) обеспечение преподавателем управления учебной

деятельностью обучающихся и ее контроль; б) выстраивание индивидуальной образовательной траектории для каждого обучаемого; в) реализация педагогической технологии в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами; г) развитие умений самостоятельной учебной деятельности [2]. Выявление специфических способов иноязычного общения предполагает востребованность и актуализацию личностных качеств обучаемых: а) рефлексия своего поведения с точки зрения профессиональных представлений о нормах деятельности и поведения в ней; б) ответственность за принятие решений и свои поступки во взаимоотношении с партнерами; в) нравственный выбор принятия новых ценностей на основе сформированных представлений; г) ориентация в профессионально-ориентированных ситуациях общения, построение личностной модели деятельности, определение своего места в ней; д) мотивирующий, предполагающий принятие и обоснование профессиональной деятельности. Мы считаем, что методическое обеспечение является открытой программой, что делает содержание учебного курса, форм работы и контроля открытым и доступным для студентов.

Согласно современным образовательным стандартам, сегодня намечается изменение содержания процесса обучения профессионально-ориентированному переводу на всех уровнях, его новое наполнение, а также переход к активно-деятельностному подходу от массово-репродуктивного, что позволяет создавать необходимые организационно-методические условия для выявления и формирования творческой индивидуальности обучающихся [3; 4]. При таком обучении основное внимание уделяется вовлечению каждого обучающегося в процесс активной познавательной деятельности, что обеспечивает формирование у студентов умения решать проблемы, развитие их творческих способностей, духовности. В основе личностно-ориентированного обучения лежит сотрудничество, которое оказывает положительный эффект при формировании навыков профессионального общения у студентов-переводчиков.

Во многих научных публикациях обучение профессионально ориентированному переводу рассматривается как процесс, харак-

теризующийся такими признаками, как целостность, поэтапная организация и дифференцированность. Его сущность раскрывается через понятие системы и характеризуется единством содержания, методов и форм обучения [5]. Среди технологий личностно-ориентированного обучения профессионально-ориентированному переводу важную роль играет разноуровневое обучение, т. е. такая организация учебного процесса, когда каждый студент получает возможность овладеть материалом на разном уровне («В1–В2», «С1»), в соответствии со своими индивидуальными способностями. В качестве критерия оценки деятельности будущих переводчиков при этом принимаются их собственные усилия по овладению учебным материалом, по его творческому применению.

С понятием разноуровневое обучение непосредственно соотносятся термины «индивидуальный подход», «разноуровневая дифференциация» и «холистическое образование». Сущность разноуровневой дифференциации заключается в использовании заданий разных уровней сложности, дозировании преподавателем иностранного языка учебного материала. Это предполагает распределение студентов, обучающихся переводу, по уровням владения языком, скорости обучения, индивидуального внимания, выравнивания, коррекции и т. д. Исходя из уровня развития обучающегося ему предъявляются соответствующие требования программы, учебников, форм и методов обучения профессионально-ориентированному переводу.

Среди ИКТ, наиболее адекватных реальному учебному процессу обучения студентов, мы называем следующие:

- блоги преподавателей, которые позволяют проводить системный мониторинг студентов и управление их самостоятельной работой;
- программы автоматизированного перевода, которые используются при обучении студентов иностранному языку, т. к. происходит овладение методикой переводческого процесса, осуществляется сопоставление двух языковых систем и фрагментов профессионально-ориентированных текстов, анализируются переводческие ошибки;
- использование онлайн тренинговых программ по развитию грамматических, лек-

сических и произносительных навыков студентов, позволяющих им выбрать индивидуальную траекторию обучения (темп, ритм и т. д.).

В нашей работе мы используем также методику изучения иностранного языка «в тандеме», которая предлагает осуществление работы в паре (тандеме) с носителем языка посредством электронной почты. При этом участники такого тандема представляют разные языки, имеют личный непосредственный контакт и синхронное устное иноязычное общение. Подобная методика используется нами и для аналогичной парной работы «face-à-face», что позволяет преподавателям в процессе обучения осуществлять переход от приема обучения иностранному языку и переводу к деятельности, связанной с приобретением умений и навыков на уровне лексических, семантических и грамматических трансформаций. Возможности двустороннего индивидуального взаимодействия с носителем другого языка и культуры обеспечивают студентам доступ к разнообразным иноязычным информационным ресурсам и позволяют преподавателю: 1) организовать процесс обучения в естественной языковой среде и развивать навыки самостоятельной познавательной деятельности; 2) получить современную и разнообразную информацию о стране и культуре изучаемого языка [6].

Д.А. Алферова разработала методику использования ИКТ на примере переводов около 100 научно-технических текстов различных жанров, выполненных профессиональными переводчиками и студентами-выпускниками, обучавшимися по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» [7]. В нашей работе мы частично используем предложенные задания и упражнения в обучении профессионально-ориентированному переводу студентов-юристов. Например, для подбора переводческих соответствий и эквивалентов с использованием ИКТ, согласно предложенной методике, преподаватель предлагает специальные упражнения, нацеленные на формирование соответствующих умений и навыков для работы в компьютерном классе. Важно также отметить, что индивидуальная траектория достижения поставленной цели выстраивается студентом совместно с преподавателем. Методическое сопровождение учебного про-

цесса строится по принципу избыточности и альтернативности, содержит как многоуровневые задания, так и альтернативные творческие работы. Преподаватель помогает студентам увидеть многообразие путей достижения конкретной цели, ведет педагогические наблюдения и мониторинг самостоятельной работы студента с целью внесения необходимых корректировок. Так, студентам предлагаются следующие задания: а) в представленных фрагментах текстов выделите незнакомую социокультурную и фоновую лексику; б) найдите их соответствия и эквиваленты с помощью одного из представленных в библиотеке модуля многоязычного или двуязычного словаря; в) составьте список неизвестных вам лексических единиц из статьи по юридической тематике, обсудите с преподавателем найденные переводческие эквиваленты и соответствия и т. д. Студенты учатся под руководством преподавателя переводить когнитивную информацию, содержащуюся в профессионально-ориентированных текстах. В процессе выполнения заданий студенты узнают, что термины передаются с помощью однозначных эквивалентов. Нейтральная письменная литературная норма эксплицируется определенными лексическими и синтаксическими единицами, соответствующими, с функциональной точки зрения, средствам подлинника. В процессе перевода с иностранного языка на русский применяются трансформации, вариативные соответствия и т. д.

На заключительном этапе обучения преподаватель предлагает студентам следующие задания.

1. Вы проходите стажировку в переводческом бюро. Дано задание перевести статью по юридической тематике. Извлеките из текста юридическую лексику, термины, прецизионные слова, реалии, найдите их адекватные переводческие соответствия и эквиваленты с помощью ИКТ.

2. Представьте коллегам переведенный вами юридический текст, а также список неизвестных вам лексических единиц с указанием найденных с помощью ИКТ переводческих соответствий и эквивалентов. Отправьте данные материалы однокурсникам на рецензирование по электронной почте.

3. Оцените по 5-балльной системе сформированные знания и умения в области

использования ИКТ при подборе переводческих соответствий и эквивалентов. Представьте список неизвестных вам лексических единиц из юридической статьи, укажите найденные переводческие эквиваленты и т. д.

Под *социальным сервисом подкастов*, который можно использовать при переводе юридических текстов, понимают вид социального сервиса Веб 2.0, что позволяет пользователям сети Интернет создавать, прослушивать и распространять в ней аудио- и видеофайлы (подкасты). Методические возможности этого ресурса заключаются в том, что социальный сервис подкастов позволяет организовывать индивидуальную работу студентов, обучающихся профессионально-ориентированному переводу. Согласно разноразмерной дифференциации обучения, учебный процесс адаптируется к познавательным возможностям каждого из студентов. Студенты могут обсуждать подкасты (развивая письменную речь и чтение) и создавать собственные интернет-страницы, содержащие личную информацию на английском языке (совершенствуется письменная речь, говорение и чтение).

Приемы обучения с помощью электронных корпусов основываются на четырех признаках: 1) расположение корпуса на машинном носителе; 2) стандартизированное представление словесного материала на этом машинном носителе, позволяющее применять стандартные программы его обработки; 3) конечный размер; 4) репрезентативность как результат особой процедуры отбора. Задания предполагают наблюдение в корпусе (большом массиве языковой и культурной информации) за интересующими явлениями с помощью компьютера и специальных программ, в частности, конкордансеров. Студенты формулируют собственные выводы, находят примеры, подтверждающие и опровергающие правила, наилучшие варианты перевода словосочетаний (коллокаций), проверяют правильность выполнения текстовых и тестовых заданий, сравнивают примеры из корпуса с ключами и пр. [8; 9]. Использование электронных корпусов в переводе с русского на английский язык позволяет преподавателю определить спектр переводческих трудностей: а) трудности комбинаторного характера; б) лексико-грамматическую сочетаемость слов, соединяемых по типу соеди-

нение; в) лексико-грамматическую сочетаемость слов, соединяемых по типу управление; г) трудности традиционного орфографического оформления; д) пунктуационные трудности; е) трудности выбора грамматической конструкции; ё) проверку допустимости буквального перевода [10].

Использование компьютерного перевода осуществляется следующим образом: студентам раздается исходный текст и переведенный, выполненный программой-переводчиком, и предлагается сравнить фразы на иностранном и родном языке, подчеркнуть ошибки автоматизированного перевода. Студенты выписывают значения переведенных лексических единиц, стараются понять, почему компьютерный переводчик совершил ошибки, учатся исправлять несоответствия и неточности. Сопоставление систем языка источника и языка перевода развивает у них навыки лингвистического мышления, превращает перевод текста в своего рода лингвистическую задачу, когда нужно не просто исправить ошибку компьютерного переводчика, но и понять, почему она была сделана. Следовательно, в данном случае следует говорить о необходимости перевода оригинала с одновременным проведением его анализа на лексическом, грамматическом и смысловом уровнях. Постепенно у студентов вырабатывается не только умение обращаться с результатами работы программы-переводчика, но и навыки грамотного перевода, умения корректировать неверные фрагменты в своих и чужих текстах [11].

Для возможности осуществления адекватного научно-технического перевода с иностранного на русский язык, как представлено в исследовании Н.И. Сухановой, лингвистам еще предстоит создать корпус русскоязычных специальных текстов. В настоящее время существуют определенные компьютерные программы (<http://www.nooj4nlp.net> – формализатор лингвистических данных, <http://syntax.ru/index.html> – синтаксический анализатор естественного текста на русском языке и др.), способствующие частично нейтрализовать межязыковую интерференцию [12]. Среди них отметим LeoBilingua, <http://www.hot.ee/bclogic/index.html> – бесплатную программу, позволяющую генерировать билингва-текст (текст из двух синхронных половинок на разных языках в

один, параллельный текст, используемый для нейтрализации лексических, грамматических и синтаксических трудностей).

Электронная учебная среда Moodle, разработанная в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, предлагает студентам и преподавателям целый спектр инструментов, позволяющих не только организовать учебный процесс в дистанционной форме (форумы, тесты, задания, глоссарии, опросы, анкеты, чаты, лекции, семинары, wiki, базы данных), но и интегрировать в учебный процесс все образовательные и мультимедийные ресурсы (файлы различного типа, папки, гиперссылки, аудио- и видеозаписи и т. д.). Форум удобен для учебного обсуждения проблем; в нем обучаемые могут обмениваться мнениями, дискутировать друг с другом и с преподавателями. Глоссарий, составленный преподавателем, содержит список терминов и понятий, необходимых для овладения тематикой курса. Важным дидактическим свойством среды является наличие автоматизированной системы оценивания, обеспечивающей самоконтроль учебных действий обучаемого, а также облегчающей работу преподавателя. Создание студентами собственных проектов-презентаций позволяет развивать аналитические навыки, необходимые в их будущей профессиональной деятельности [13].

На экзамене, как предлагает Е.Г. Тарева, «студенты погружаются в квазиаутентичную ситуацию профессиональной коммуникации: им предъявляются аудиотексты (видеофрагменты), по итогам прослушивания которых они включаются в обсуждение прослушанного, участвуют в дискуссии, доказывают собственную точку зрения и пр. Именно такие виды деятельности могут продемонстрировать способности студентов к реальной межкультурной коммуникации – выявить все составляющие их коммуникативной компетенции» [14].

На современном этапе обучения профессионально-ориентированному переводу задача преподавателя заключается в использовании возможности информационных технологий для: а) обучения студентов образному мышлению, необходимому в выработке умения девербализации (перехода от словесного мышления к образному) и позволяющему преодолеть при переводе доминирование

формально-языковых признаков исходного текста (лексических и грамматических особенностей языка источника); б) формирования навыков трансформации, что предполагает переход от приема обучения иностранному языку к деятельности, связанной с приобретением умений и навыков на уровне лексических, семантических и грамматических трансформаций. Возможности двустороннего индивидуального взаимодействия с ресурсами Сети и доступ к разнообразным иноязычным профессионально-ориентированным информационным ресурсам позволяют преподавателю: 1) организовать процесс обучения в естественной языковой среде и развивать навыки самостоятельной познавательной деятельности; 2) получить современную и разнообразную информацию о стране и культуре изучаемого языка; 3) стимулировать повышение мотивации изучения не только одного, но и нескольких иностранных языков, поскольку создается естественная языковая среда, которая является уникальной в условиях ограниченных возможностей российских студентов.

Список литературы

1. Гринвальд О.Н. Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в эпоху информационных технологий // Иностранные языки в школе. 2015. № 5. С. 2-6.
2. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2013.
3. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») с изменениями 2014 г. Доступ из справочно-правовой системы «Гарант».
4. Потанова Е.А. Методика формирования проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования на основе задачного подхода (немецкий язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.
6. Тамбовкина Т.Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно-ориентированного подхода в языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С. 13-17.
7. Алферова Д.А. Модульное обучение переводу научно-технических текстов с использовани-

ем информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.

8. Брыксина И.Е., Суханова Н.И. Обучение литературному и профессионально-ориентированному переводу на билингвальной основе в условиях неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 6-1 (36). С. 35-37.
9. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов (английский язык, базовый уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
10. Владимов Н.В. Корпусный подход к решению переводческих проблем (на материале письменных переводов с русского языка на английский): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
11. Суханова Н.И. Обучение письменному переводу научно-технического текста на билингвальной основе (французский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2013.
12. Савко М.В. Грамматическая интерференция в переводах аудио-медиа-текстов с французского на русский язык. URL: <http://900igr.net/prezentatsii/frantsuzskij-jazyk/Perevod/Perevod-tekstov.html> (дата обращения: 12.02.2015).
13. Брыксина И.Е. Технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров психолого-педагогического образования (билингвальный / бикультурный аспект) // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2012. № 3. С. 151-157.
14. Тарева Е.Г. Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентно ориентированный контроль // Иностранные языки в школе. 2015. № 6. С. 3-9.

References

1. Grinval'd O.N. Problemy i perspektivy prepodavaniya inostrannykh yazykov v epokhu informatsionnykh tekhnologiy. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2015, no. 5, pp. 2-6.
2. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, 2013.
3. *Federal'nyy gosudarstvennyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr") s izmeneniyami 2014*. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/#review>.
4. Potapova E.A. *Metodika formirovaniya proektirovochnoy kompetentsii bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove*

- zadachnogo podkhoda (nemetskiy yazyk, yazykovoy vuz). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2014.*
5. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya*. Moscow, 2000.
 6. Tambovskina T.Yu. Tandem-metod – odin iz putey realizatsii lichnostno-orientirovannogo podkhoda v yazykovom obrazovanii. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2003, no. 5, pp. 13-17.
 7. Alferova D.A. *Modul'noe obuchenie perevodu nauchno-tekhnicheskikh tekstov s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologiy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2010.
 8. Bryksina I.E., Sukhanova N.I. Obuchenie literaturnomu i professional'no orientirovannomu perevodu na bilingval'noy osnove v usloviyakh neyazykovogo vuza. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2014, no. 6-1 (36), pp. 35-37.
 9. Solomatina A.G. *Metodika razvitiya umeniy govoreniya i audirovaniya uchashchikhsya posredstvom uchebnykh podkastov (angliyskiy yazyk, bazovyy uroven')*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2011.
 10. Vladimov N.V. *Korpusnyy podkhod k resheniyu perevodcheskikh problem (na materiale pis'mennykh perevodov s russkogo yazyka na angliyskiy)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moscow, 2005.
 11. Sukhanova N.I. *Obuchenie pis'mennomu perevodu nauchno-tekhnicheskogo teksta na bilingval'noy osnove (frantsuzskiy yazyk, neyazykovoy vuz)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2013.
 12. Savko M.V. *Grammaticheskaya interferentsiya v perevodakh audio-medial'nykh tekstov s frantsuzskogo na russkiy yazyk*. Available at: <http://900igr.net/prezentatsii/frantsuzskiy-jazyk/Perevod/Perevod-tekstov.html> (accessed 12.02.2015).
 13. Bryksina I.E. Tekhnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya (bilingval'nyy / bikul'turnyy aspekt). *Social'no-jekonomicheskie javleniya i processy – Social and economic phenomena and processes*. Tambov, 2012, no. 3, pp. 151-157.
 14. Tareva E.G. Innovatsionnyy potentsial lingvobrazovatel'nykh traditsiy: kompetentnostno orientirovanny kontrol'. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2015, no. 6, pp. 3-9.

Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 371.3

DIDACTIC CHARACTERISTICS AND FUNCTIONS OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS TRANSLATION

Iraida Evgenyevna BRYKSINA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Methods of Teaching Humanities and Linguodidactics Department, e-mail: bryksina68@mail.ru

Pedagogically and methodologically based use of informational technologies potential in translation teaching is revealed that let decrease their negative influence on foreign language teaching. Among the most adequate for studying process are marked blogs of teachers and programs of automated translation. Teaching professionally-oriented translation is analyzed as a process, characterized by integrity, stage-by-stage organization and differentiation. Methodic accompaniment of studying process is considered according to the principle of superfluity and alternative as it contains multi-level tasks, exercises, alternative creative tasks, tests and etc. It is revealed that methods of translation teaching in “tandem” by e-mail develop skills and abilities at the level of lexical, semantic and grammatical transformations. Social service of podcast let organize independent work of students as individual trajectory of the target achievement in studying is build by the teacher together with students. Moodle let not only organize studying process in distant form, but also integrate all educational and multimedia resources. Didactic feature of this sphere is automated system of estimation, which provides self-control of activities and eases the work of teachers. It is proved that professionally-oriented translation teaching with the use of information and communication technologies is an open program which makes the content of educational course, work form and control more effective and available among students.

Key words: information technologies; multi-level education; computer translation; e-corpus of foreign language.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-31-37

МЕТОД РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

© Кирилл Андреевич МЕРЗЛЯКОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, аспирант, кафедра методики
преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики,
e-mail: ronnie08@yandex.ru

Метод рецензирования выступает одним из методов проблемного обучения, направленный на взаимную оценку обучающимися письменных работ друг друга на предмет их соответствия изучаемой структуре, а также в содержательном, стилистическом, пунктуационном, лексико-грамматическом аспектах с целью их дальнейшей доработки с учетом высказанных рекомендаций. Данный метод предполагает обмен обучающимися как краткими неофициальными, так и более развернутыми комментариями, способствующими улучшению качества конечного продукта. Приводит анализ научной литературы, посвященный использованию метода рецензирования в обучении иноязычной письменной речи. Анализ представлен по аспектам, свидетельствующим о лингводидактическом потенциале метода рецензирования. Каждый из аспектов формулируется в виде лингводидактических функций, под которыми автор понимает внутреннюю организацию и регулирование процесса обучения иностранному языку на основе данного метода. В результате, к лингводидактическим функциям метода рецензирования при обучении учащихся и студентов иноязычной письменной речи автор предлагает относить следующие: а) перенос доли ответственности за результат овладения учебным материалом с преподавателя на самих обучающихся; б) роль учителя / преподавателя заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов; в) организация взаимодействия обучающихся в процессе выполнения учебных заданий; г) создание дидактических условий для увеличения доли внеаудиторной работы и ее сочетания с аудиторной формой работы; д) создание дидактических условий для обучающихся осознать свои сильные и слабые стороны во владении учебным материалом; е) сокращение сроков проверки письменных работ обучающихся. В работе подробно описана каждая из лингводидактических функций метода рецензирования.

Ключевые слова: метод рецензирования; письменная речь; коммуникативная компетенция.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48

В научной литературе существует несколько терминов, которые очень близки по своему дидактическому содержанию, однако которые используются в разных контекстах и разных областях научного знания. К таким терминам относятся следующие: «метод экспертной оценки» и «метод рецензирования». В англоязычной литературе оба эти метода обозначаются одним термином “peer review”. Различия в русскоязычной терминологии заключаются в понятийном содержании терминов. **Метод экспертной оценки** традиционно означает привлечение внешних экспертов – профессионалов в конкретной области – для оценки как самого процесса профессиональной деятельности, так и продуктов этой деятельности. Метод экспертной оценки достаточно широко используется в различных сферах человеческой деятельности: от оценки качества производимой промышленной продукции до оценки заявок на гранты в науке и образовании. Результатом проведе-

ния метода экспертной оценки чаще всего бывает экспертиза – официальное мнение экспертов по обсуждаемому вопросу для дальнейшего заключения. Метод экспертной оценки в большей мере подразумевает оценку процесса производства или продукта по заранее обозначенным критериям.

В теории метода экспертной оценки или экспертных оценок исследователями выделяются две основные группы оценок: индивидуальные и коллективные. В основе индивидуальных оценок лежат мнения конкретных экспертов, которые могут быть не связаны друг с другом. В основе же коллективных оценок лежит мнение единого коллегиального органа – группы экспертов, которые приходят к определенному выводу относительно качества оцениваемого продукта. Принято считать, что мнение группы экспертов обладает большей надежностью по сравнению с мнением одного эксперта. В этой связи этот метод используется для получения количест-

венной оценки качественных свойств конкретного «продукта». В научной литературе существует типология методов экспертных оценок: метод ассоциаций (строится на исследовании близкого по своим свойствам и характеристикам объекта с другим рядоположным объектом); метод парных сравнений (строится на изучении и анализе экспертом свойств и характеристик нескольких объектов в соответствии с заранее разработанными критериями с целью выбора одного из них); метод векторных предпочтений (строится на анализе экспертом всего перечня вариантов с целью выбора наиболее подходящего (предпочтительного)); метод фокальных объектов (строится на использовании случайно выбранных характеристик одного объекта для изучения другого); индивидуальный опрос эксперта (основан на беседе или интервью заказчика с экспертом. Эксперт заполняет разработанную заказчиком карту оценки; свои же комментарии эксперт оформляет в виде самостоятельного отчета); метод средней точки (заключается в определении экспертом альтернативного среднего (или усредненного) варианта (решения), находящегося между двумя другими (часто оппозиционными) позициями).

Метод рецензирования является менее формальным и более узким по своему понятийному содержанию термином и обозначает метод оценивания письменной работы (эссе, теста, литературного произведения), видеофильма или спектакля. Метод рецензирования предполагает анализ произведения на предмет соответствия конкретным критериям, а также предполагает выражение собственного субъективного мнения рецензента по обсуждаемому вопросу.

Обучение письменной речи является сложным процессом, включающим множество этапов от формулировки темы, написания тезиса, мозгового штурма, знакомства со структурой работы до написания черновой версии самой работы, ее корректировки, подготовки заключительной версии [1–5]. Получение комментариев о структуре или содержании черновой версии работы на этапе подготовки финального варианта всегда представляет особую ценность для обучающихся. Метод рецензирования выступает одним из действенных методов, создающих реальные

условия для обучения учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке.

Методологической основой метода рецензирования могут служить разные теории. Одной из таких теорий выступает культурно-историческая теория Л.С. Выготского [6]. Согласно его учению, источники и определяющие факторы развития личности находятся в исторически развивающейся культуре. Л.С. Выготский утверждал: «Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» [6, с. 145–146]. Иными словами, психологическое развитие личности происходит не внутри организма, а в контексте социального взаимодействия ребенка с другими. Посредством такого взаимодействия ребенок развивается – овладевает образцами поведения. В рамках данной теории очень часто исследователи обращаются еще к одному конструкту – зоне ближайшего развития. Согласно учению, в развитии ребенка можно выделить две точки. Первая – тот уровень познания, который ребенок способен достичь сам. Вторая – уровень, который он сможет достичь с помощью посредника, которым в т. ч. выступает учитель в школе. Отрезок между тем, что ребенок способен достичь сам, и тем, что он способен достичь при помощи более опытного партнера, называется зоной ближайшего развития. Применяя данную теорию к использованию метода рецензирования в обучении учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке, те комментарии, которые получают обучающиеся друг от друга и от преподавателя относительно содержания и структуры работы, позволяют им выйти на качественно новый, следующий уровень владения материалом (развития умения написания конкретной письменной работы).

Второй теорией методологической основы использования метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся выступает педагогическая технология «обучение в сотрудничестве», уходящая корнями в начало и середину XX в. к педагогам-новаторам, разрабатывающим различные методики обучения учащихся и студентов дисциплинам учебного цикла на основе интерактивных и проблемных технологий. Педа-

гогическая технология «обучение в сотрудничестве» и метод проектов были направлены на переход от фронтальной репродуктивной модели обучения на новую личностно-деятельностную парадигму, основанную на овладении обучающимися знаниями, умениями и навыками (в рамках изучаемых дисциплин) через непосредственное участие в учебно-познавательной деятельности. Проектная методика подразумевает распределение ответственности за выполнение проекта между всеми участниками проектной деятельности, а также оценку участия в проектной деятельности каждого участника и самооценку [7].

В обучении иностранному языку **метод рецензирования выступает одним из методов проблемного обучения, направленный на взаимную оценку обучающимися письменных работ друг друга на предмет их соответствия изучаемой структуре, а также в содержательном, стилистическом, пунктуационном, лексико-грамматическом аспектах с целью их дальнейшей доработки с учетом высказанных рекомендаций.** Данный метод предполагает обмен обучающимися как краткими неофициальными, так и более развернутыми комментариями, способствующими улучшению качества конечного продукта.

Следует заметить, что несмотря на свою известность, данный метод не нашел системного отражения в российской научной методической литературе по иностранным языкам. Вместе с тем западные же исследователи достаточно широко использовали данный метод в обучении учащихся и студентов письму на иностранном языке. Обусловлено это было, на наш взгляд, тем, что во многих странах Европы и США учителя общеобразовательных школ и преподаватели вузов стали переходить на личностно-ориентированную модель обучения, предполагающую значительное увеличение доли автономии обучающегося, значительно раньше, чем это произошло в СССР и России. Проведем анализ исследований в области использования метода рецензирования при обучении иностранному языку в целом и письменной речи в частности и обозначим нашу позицию по данному вопросу. Ввиду достаточно большого количества исследовательских работ, посвященных использованию метода

рецензирования в обучении учащихся и студентов письменной речи на иностранном языке, в нашем исследовании мы решили провести обзор научных работ и обобщим имеющийся опыт ученых не хронологически, а по исследуемым аспектам, свидетельствующим о лингводидактическом потенциале данного метода. Каждый из аспектов в нашей работе формулируется в виде лингводидактических функций, под которыми следует понимать **внутреннюю организацию и регулирование процесса обучения иностранному языку на основе данного метода.** Рассмотрим подробнее каждую из лингводидактических функций метода рецензирования.

1. Перенос доли ответственности за результат овладения учебным материалом с преподавателя на самих обучающихся.

Метод рецензирования отличается постепенным переносом ответственности за качество выполненной письменной работы с преподавателя на студентов. Постэкспериментальные опросы, проведенные Дж. Хеджкоком и Н. Лефковитц [8], свидетельствуют о том, что студенты экспериментальной группы, принимавшие участие в обучении письму на иностранном языке на основе метода рецензирования, выразили положительное отношение к самому методу. Они отметили, что участие в обучении письму через рецензирование помогло им поставить себя на место преподавателя и посмотреть на процесс обучения с преподавательской стороны, а также лучше понять методику обучения письменной речи.

В своей работе П. Роллинсон [9] утверждает, что использование метода рецензирования изменяет само отношение преподавателя и обучающихся к процессу обучения письменной речи в целом и обучения написанию конкретному виду работы в частности. При традиционном методе обучения письменной речи преподаватель дает задание, формулирует тему и по завершении проверяет написанную работу. Однако, как показывают наблюдения, комментарии и рекомендации преподавателя по улучшению письменной работы (содержанию, стилю и лексико-грамматическому оформлению), данные после того, как работа выполнена не в полной мере, способствуют дальнейшему развитию умений письменной речи обучающихся. Исследования показывают, что ком-

ментарии и корректировки, предложенные обучающимся в процессе подготовки черновых версий письменных работ, в большей мере способствуют совершенствованию умений письменной речи [9].

Данный метод позволяет студентам получить значительно больше интересных и конструктивных комментариев от нескольких однокурсников, чем от одного преподавателя. В своем исследовании Н. Каулик [10] показал, что при использовании данного метода в обучении письму на иностранном языке комментарии однокурсников были настолько конструктивными и креативными, что они способствовали положительной доработке работ. Лишь шесть процентов всех комментариев имели критическое содержание или неверные рекомендации по улучшению качества работы.

Использование метода рецензирования в обучении письменной речи на иностранном языке способствует более эффективному овладению студентами умениями письменной речи и повышению качества финальной версии письменной работы. В своем исследовании З. Берг [11] изучал влияние использования метода рецензирования на качество финальной письменной работы. Результаты экспериментального обучения показали, что студенты повысили уровень написания комментариев, а также значительно улучшили качество выполнения письменных работ.

Дж. Хармер [12] в проведенном исследовании изучал вопрос использования студентами полученных комментариев. Результаты проведенного им эксперимента свидетельствуют о том, что студенты используют до девяноста процентов комментариев при доработке черновых версий работы и подготовке ее заключительного варианта. Кроме того, использование самого метода рецензирования способствует увеличению подготовки черновых вариантов письменной работы. Безусловно, их не может быть столько, сколько комментариев. Метод не предполагает внесение каждой рекомендации в текст работы, однако некоторые комментарии могут способствовать изменению логики изложения и корректировке структуры. Результаты исследования Дж. Хармера свидетельствуют о положительном влиянии использования метода рецензирования на процесс овладения письменной речью на иностранном

языке. Аналогичные положительные результаты эксперимента описаны во многих других работах [13].

Относительно того, от кого именно получать комментарии – от преподавателя или от сокурсников – здесь исследователи разделились. Некоторые, ссылаясь на интервьюирование студентов, считают, что большинство студентов предпочитают неформальные комментарии от однокурсников [14; 15]. Рекомендации, поступившие в неофициальной форме не от преподавателя, легче воспринимаются. Другие же ученые, наоборот, утверждают, что многие студенты предпочитают получить комментарии по поводу черновых версий письменных работ от преподавателя, нежели от сокурсников [16]. Очевидно, что в данном случае играет субъективный фактор взаимоотношений конкретного преподавателя с конкретным студентом, а также взаимоотношения конкретного студента с группой однокурсников.

К вопросу о роли комментариев одногруппников, а также о том, как «правильно» давать комментарии относительно содержания письменных работ, в своей работе обратились Д. Феррис и Дж. Хеджкок [17]. Ученые провели опрос 43 магистрантов, принявших участие в обучении на основе метода рецензирования. Результаты опроса были обобщены и систематизированы. В результате, ученые выделили несколько положительных моментов, связанных с рецензированием. Во-первых, использование метода рецензирования заставляет обучающихся быть более ответственными за процесс и за результат обучения. Сам факт, что от того, как каждый обучающийся выполнит задание по комментированию письменных работ одногруппников, зависит и процесс и результат обучения, заставляет многих учеников и студентов значительно серьезнее подходить к обучению. Многие начинают чувствовать ответственность за личное участие в проекте. И чем больше ответственность обучающихся, тем качественнее будут их комментарии по содержанию письменных работ друг друга.

Во-вторых, как показывает исследование Д. Феррис и Дж. Хеджкок [17], метод рецензирования создает условия для обучающихся принимать участие в неформальном обсуждении их письменных работ. Безусловно, важно, чтобы каждый участник проекта

осознавал ценность и полезность рецензирования как для себя лично, выступая в роли рецензента, так и для автора письменной работы, способного услышать альтернативные взгляды на его творчество. Традиционное обучение письменной речи, при котором преподавателю отводится роль эксперта, по объективным причинам не способно создать условия для неформального диалога. Слишком официальное и формальное общение преподавателя с обучающимися часто останавливает учащихся и студентов задавать вопросы, когда что-то остается непонятным.

В-третьих, Д. Феррис и Дж. Хеджкок [17] утверждают, что обсуждение письменных работ с одноклассниками (при наличии позитивного микроклимата и доверительных отношений в коллективе) способно дать большое количество аутентичных и эмоциональных комментариев, передающих реальное отношение читателя к письменному тексту.

2. Роль учителя / преподавателя заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов.

Для многих может показаться, что перенос ответственности за выполнение письменных работ и их оценку (рецензирование) с преподавателя на обучающихся вовсе исключает преподавателя из процесса обучения. На самом деле это далеко не так. Многие российские авторы в своих работах, посвященных методам реализации проектной деятельности, включающей сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы, утверждали, что ролью учителя или преподавателя является осуществление мониторинга учебно-познавательной деятельности обучающихся [7; 18–20]. В своей работе Х. Гуангвей [15] приводит результаты интервью и опросов китайских студентов, изучающих английский язык как иностранный. Целью интервью было определение дидактического потенциала метода рецензирования как альтернативного традиционному «центрированным на преподавателе» (teacher-centered) методикам обучения английскому языку. Анализ результатов показал, что мониторинг преподавателя учебной деятельности студентов, а также участие преподавателя в комментировании письменных работ выполняет мотивирующую роль для обучающихся. И, наоборот, когда обучающиеся видели, что

преподаватель не следит за тем, кто из студентов, когда и что размещает, их участие в обучении на основе метода рецензирования значительно сокращалось. Вместо содержательных комментариев студенты ограничивались «отписками», видя отсутствие контроля за их деятельностью со стороны преподавателя.

3. Организация взаимодействия обучающихся в процессе выполнения учебных заданий.

По своей природе метод рецензирования реализуется посредством участия учащихся и студентов в изучении и комментировании письменных работ друг друга. В отличие от традиционных методов обучения письменной речи, когда источником знаний и опыта выступает преподаватель (teacher-centered), метод рецензирования позволяет значительно усилить роль каждого обучающегося в процессе обучения. Посредством взаимодействия в мини-группах обучающиеся учатся друг у друга, в более неформальной и непринужденной обстановке используют иностранный язык как средство общения, а также разделяют ответственность за процесс и результат обучения. Метод рецензирования предполагает как парное, так и групповое взаимодействие обучающихся между собой.

4. Создание дидактических условий для увеличения доли внеаудиторной работы и ее сочетания с аудиторной формой работы.

Как показывает ряд приведенных выше исследований, в процессе реализации метода рецензирования при обучении письменной речи учащиеся или студенты принимают участие во взаимном чтении и комментировании письменных работ друг друга. На начальной стадии использования метода рецензирования рекомендуется, чтобы взаимодействие обучающихся между собой проходило в аудиторное время под непосредственным контролем преподавателя. Это необходимо для того, что все обучающиеся поняли поставленные перед ними учебные задачи, а также чтобы полностью овладели данным методом обучения. После этого рекомендуется вывести взаимодействие обучающихся во внеаудиторную форму работы. Научившись участвовать в проектной деятельности на основе метода рецензирования, обучающиеся смогут выполнять некоторые этапы данного метода во внеаудиторное время. Бо-

лее того, полноценное использование метода рецензирования подразумевает перенос достаточно большого пласта аудиторной работы во внеаудиторную. Дидактические условия для такого переноса создают современные информационные и коммуникационные технологии. В научной литературе многие авторы говорили о том, что современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) способны значительно обогатить языковую и речевую практику обучающихся. В частности, П.В. Сысоев [21] в своей работе утверждает, что современные информационные и коммуникационные технологии обладают уникальными дидактическими свойствами и соответствующими дидактическими и методическими функциями, позволяющими значительно обогатить образовательный процесс, большая доля которого будет проходить во внеаудиторное время. Наиболее подходящей современной интернет-технологией, позволяющей интегрировать аудиторную и внеаудиторную форму работы обучающихся, а также позволяющей одновременно развивать умения письменной речи обучающихся, выступает блог-технология [22–25]. В своей работе, посвященной использованию блогов в обучении письменной речи, Д. Дипполд [26] пришел к выводу, что данная интернет-технология наилучшим образом подходит к реализации метода рецензирования. В качестве интернет-платформы автор выбрал социальный сервис “MySpace”, в котором были зарегистрированы все участники эксперимента. Свои письменные работы студенты выкладывали на своих личных страничках в данном социальном сервисе. Студенты разбивались на мини-группы, в которых должны были изучить письменные работы друг друга и разместить соответствующие комментарии ниже. Через такое сетевое взаимодействие студенты мгновенно получали комментарии в режиме онлайн, что ускоряло процесс корректировки черновой версии письменной работы и подготовки финальной версии.

Описание аналогичной методики можно встретить и в работах П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева [22; 23]. Описывая лингводидактический потенциал блог-технологии, авторы предложили в качестве основы для разработки авторских методик обучения письменной речи на основе блог-технологии

несколько алгоритмов обучения. В качестве основной интернет-платформы ученые предлагали использовать www.blogger.com. Каждый из алгоритмов включал шаги по размещению обучающимися письменных эссе на иностранном языке на личных блогах, комментированию одноклассниками размещенных эссе на предмет соответствия структуре и содержания. Авторы подчеркивали, что в зависимости от целей обучения могут изменяться и задания для комментирования. В частности, если учебная задача заключается в написании письменной работы (сочинения или эссе) на использование активной лексики, то и на оценку объема используемой активной лексики, правильность употребления и содержание может быть направлено комментирование.

5. Создание дидактических условий для обучающихся осознать свои сильные и слабые стороны во владении учебным материалом.

В научной литературе имеется несколько исследований, свидетельствующих о том, что использование метода рецензирования позволяет обучающимся лучше увидеть свои сильные и слабые стороны в учебе. В своей работе Ф. Хайланд [27] изучал влияние метода рецензирования на академические достижения (овладение иноязычной письменной речью) группы студентов, принимавших участие в 14 недельном эксперименте в одном из университетов Новой Зеландии. По окончании эксперимента студентам было предложено заполнить вопросник и выразить их мнение относительно использования метода рецензирования в обучении иностранному языку. Результаты опроса показали, что кроме достижения положительного эффекта – студенты овладели изучаемым материалом на достаточно высоком уровне, данный метод позволил им лучше увидеть свои сильные и слабые стороны в овладении материалом. Рецензируя работы друг друга, студенты смогли лучше понять, чему каждый из них сам лучше или хуже научился. Безусловно, для мотивированных обучающихся данные сведения будут обладать большой ценностью в качестве ориентира для дальнейшего совершенствования, образования и самообразования.

В 2005 г. Н. Реус-Дурхам [28] исследовал вопрос о степени важности и значимости

использования метода рецензирования для студентов. Участниками эксперимента выступили девятнадцать магистрантов, каждый из которых должен был оценить по листу оценки научно-исследовательскую работу другого студента. По утверждению Н. Реус-Дурхам, метод рецензирования создает уникальные возможности для студентов поделиться своими мыслями, идеями, а также развить необходимые умения письменной речи. Полученные комментарии помогали студентам улучшить качество своей письменной работы, которой, в данном случае, выступала исследовательская работа (статья или научный отчет).

В более позднем исследовании Л. Ли, Х. Лиу и А. Стекелберг [29] изучали влияние использования метода взаимной оценки (рецензирования) на качество языковых проектов. В качестве интернет-технологии был выбран вебквест [19; 30]. Участниками эксперимента выступили сорок три студента, изучающих английский язык как иностранный. Результаты исследования показали, что взаимная оценка обучающимися в процессе выполнения вебквестов позволила им лучше понять и узнать друг друга, а также значительно улучшила качество финальных письменных работ.

6. Сокращение сроков проверки письменных работ обучающихся.

В отличие от обучения трем аспектам языка (грамматике, фонетике и лексике) и трем видам речевой деятельности (чтению, говорению и аудированию), обучение письменной речи требует значительно больших временных затрат. Особая сложность возникает тогда, когда обучение иностранному языку происходит в больших по численности группах обучающихся. По объективным причинам преподаватель не сможет уделить каждому обучающемуся столько времени, сколько можно было бы уделить при обучении в малых группах (10–15 человек). В своей работе Дж. Брансфорд, А. Браун и Р. Кокинг [31] приводят примеры обучения иностранному языку в странах Южной Африки, когда в одном классе могут находиться до 100–150 учеников. Безусловно, уделить необходимое внимание каждому ученику, прочитать и написать комментарии к каждой письменной работе просто нереально. В этой связи метод рецензирования представляется

оптимальным методом обучения письменной речи.

Кроме того, при обучении иноязычному письму преподаватель должен выдерживать сроки проверки письменных работ. Выполнив задание на написание письменной работы обучающиеся хотят как можно скорее получить от преподавателя результат работы – оценку и комментарии. Безусловно, комментарии преподавателя с задержкой на неделю или больше могут потерять свою актуальность и значение по сравнению с комментариями, данными на следующий день или следующее занятие. Общая загруженность преподавателя, а также большие по численности обучающихся классы могут затруднить и задержать проверку преподавателем письменных работ. Использование метода, который позволяет получать комментарии относительно содержания и структуры работы в режиме онлайн (при использовании интернет-технологий), позволит обучающимся мгновенно или достаточно быстро получить ожидаемую оценку их работы. В этой связи метод рецензирования представляется одним из оптимальных методов обучения письменной речи.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о том, что метод рецензирования обладает большими преимуществами по сравнению с традиционными методами обучения учащихся и студентов письменной речи. Вместе с тем, несмотря на свой лингводидактический потенциал, при неверной реализации метод рецензирования может не всегда привести к положительным результатам. В этой связи видится необходимым обозначить те моменты, которые могут вызывать сложности при использовании метода рецензирования в обучении письменной речи на иностранном языке.

1. Некоторые комментарии одноклассников могут обидеть обучающихся.

Комментарии, содержащие критическую оценку содержания, стиля или лексико-грамматического оформления работы, могут обидеть обучающихся [32; 33]. Любые советы могут быть восприняты как критика. В этой связи необходимо, чтобы обучающиеся а) осознавали позитивные моменты использования данного метода и были мотивированы принимать участие в обучении на основе

метода рецензирования; б) были корректными при рецензировании работ друг друга.

Вместе с тем необходимо отметить, что эффективность реализации метода рецензирования находится в прямой зависимости от взаимоотношений в коллективе между обучающимися. В отличие от М. Хоровица и М. Амореа [32; 33], в своей работе Р. Джонсон [34] приводит совершенно противоположные данные, утверждает, что использование метода рецензирования способствует сплочению коллектива. Группа студентов становится более дружной, студенты с ответственностью начинают относиться к академическим успехам друг друга, стараются помочь друг другу, воспринимают даже критические замечания в комментариях как существенные и важные моменты для улучшения качества их письменных работ.

2. Метод рецензирования может быть использован с обучающимися, владеющими иностранным языком на равном уровне. Как показывает исследование М. Хоровица [32], использование метода рецензирования при обучении письменной речи в группе с обучающимися, владеющими иностранным языком на разном уровне, не принесло ожидаемых положительных результатов. Наоборот, при разделении на мини-группы обучающиеся с низким уровнем владения иностранным языком не смогут дать полноценные комментарии и адекватно оценить как содержание, так и структуру работы, выполненной обучающимися с более высоким уровнем владения иностранным языком.

Аналогичные результаты приводит в своей работе П. Дэвис [35]. Как показывает его исследование, студенты, которые были по уровню владения иностранным языком и общим уровнем развития ниже, чем другие студенты группы, не смогли принять участие в рецензировании работ одноклассников. Студенты, которые не в состоянии выполнять письменные работы при использовании традиционных методов обучения, не смогут развивать умения письменной речи при инновационных методах. Данная проблема представляется достаточно актуальной, т. к. группирование обучающихся по уровням владения иностранным языком не всегда имеет место в российских учебных заведениях основного общего среднего (полного) и высшего образования. Как правило, в одной

группе находятся студенты с разным уровнем владения иностранным языком. В зависимости от конкретной группы преподаватель должен находить возможности для группирования обучающихся в мини-группы таким образом, чтобы каждый обучающийся мог в полной мере раскрыться.

Кроме непосредственно владения иностранным языком сложность может возникнуть и с общим уровнем подготовки и развития обучающихся. В научной литературе имеются исследования, свидетельствующие о том, что в некоторых случаях некоторые студенты просто не в состоянии дать продуктивные комментарии.

С. Мендонка и К. Джонсон [36] в своей работе описывают результаты исследования, посвященного изучению объема комментариев, полученных при рецензировании письменных работ, которые оказались действительно полезными для студентов. Исследование показало, что 50 % комментариев было использовано студентами для улучшения качества финального варианта письменных работ. Подобные же результаты были получены Г. Нельсоном и Дж. Мурфи [37]. Лишь 50 % полученных комментариев содержали аспекты, которые можно было бы использовать при доработке черновых версий письменных работ. В этой связи при использовании метода рецензирования в классах или группах с обучающимися разного уровня развития может возникнуть другая проблема. Более сильные студенты могут считать, что их одноклассники не в состоянии провести адекватную оценку их работ, написать содержательные отзывы, предложить рекомендации по улучшению письменных работ. Подобные результаты описаны в работах многих ученых [37; 38]. В частности, в своем исследовании Л. Нильсон [38] изучал, насколько студенты считают важными и ценными для процесса обучения комментарии своих одноклассников. Результаты исследования показали, что многие студенты считают полученные комментарии вводящими в заблуждение и некомпетентными, т. к., по их мнению, их одноклассники не обладают достаточной компетентностью, чтобы адекватно оценить письменные работы.

Причиной этих и многих других возможных проблем, связанных с использованием метода рецензирования в обучении

иностранному языку, является непонимание обучающимися ценности обучения в сотрудничестве. В этой связи перед реализацией данного метода преподавателю необходимо объяснить и показать обучающимся, как и чему каждый из них может научиться и обучаться.

Подводя определенный итог, отдельно обозначим лингводидактические функции метода рецензирования при обучении учащихся и студентов иноязычной письменной речи: а) перенос доли ответственности за результат овладения учебным материалом с преподавателя на самих обучающихся; б) роль учителя / преподавателя заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов; в) организация взаимодействия обучающихся в процессе выполнения учебных заданий; г) создание дидактических условий для увеличения доли внеаудиторной работы и ее сочетания с аудиторной формой работы; д) создание дидактических условий для обучающихся осознать свои сильные и слабые стороны во владении учебным материалом; е) сокращение сроков проверки письменных работ обучающихся.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988.
2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. М., 2010.
3. Мильруд Р.П. Методика обучения английскому языку. М., 2005.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения английскому языку: базовый курс лекций. М., 2002.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М., 1983. Т. 3.
7. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.
8. Hedgecock J.S., Lefkowitz N. Collaborative oral / aural revision in foreign language writing instruction // Journal of Second Language Writing. 1992. № 1 (3). P. 255-276.
9. Rollinson P. Thinking about Peer Review. Oxford, 2004.
10. Caulik N. Using peer feedback in the writing class // ELT Journal. 1994. № 59 (1). P. 23-30.
11. Berg Z. Facilitating computer conferencing. Recommendation from the field // Educational Technology. 1999. № 35 (1). P. 22-30.
12. Harmer J. How to teaching writing. Essex: Pearson Education, 2004.
13. Al-Jamal D. The importance of peer response in enhancing ninth grader's writing skills // Journal of Educational and Psychological Sciences. 2009. № 1 (1). P. 13-40.
14. Nelson G., Murphy J. Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? // TESOL Quarterly. 1993. № 27 (1). P. 135-142.
15. Guamgwei H. Using peer review with Chinese ESL student writers // Language Teaching Research. 2005. № 9 (3). P. 321-342.
16. Srichanyachon N. An investigation of university EFL students' attitudes towards teacher and peer review feedback // Educational Research and Review. 2012. № 7 (26). P. 558-562.
17. Ferris D., Hedgecock J. Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. Mahwah, 2005.
18. 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.
19. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва; Ростов на Дону, 2010.
20. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2013.
21. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1. С. 120-133.
22. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
23. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12-18.
24. Павельева Т.Ю. Развитие умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010.
25. Ильина Е.А. Методика развития умений письменной речи учащихся на основе интернет-технологий (английский язык, средняя школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
26. Dippold D. Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class // RECALL: The Journal of EUROCALL. 2009. № 21 (1). P. 18-36.

27. Hyland F. ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students // *Language Teaching Research*. 2000. № 4 (1). P. 33-54.
28. Reuse-Durham N. Peer evaluation as an active learning technique // *Journal of Instructional Psychology*. 2005. № 32 (4). P. 328-345.
29. Li L., Liu X., Steckelberg A. Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback // *British Journal of Educational Technology*. 2010. № 41 (3). P. 525-536.
30. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Учебные интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // *Иностранные языки в школе*. 2008. № 8. С. 12-15.
31. Bransford J., Brown A., Cocking R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, 2000.
32. Horowitz M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom // *TESOL Quarterly*. 1986. № 20 (3). P. 445-462.
33. Amores M. A new perspective on peer editing // *Foreign Language Annals*. 1997. № 30 (4). P. 513-523.
34. Johnson R. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individual learning. Boston, 1999.
35. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks // *Innovations in Education and Teaching International*. 2006. № 43 (1). P. 69-82.
36. Mendonca C., Johnson K. Peer review negotiations: Revision activities in EST writing instruction // *TESOL Quarterly*. 1994. № 28. P. 745-769.
37. Nelson G., Murphy J. Writing groups and the less proficient ESL student // *TESOL Journal*. 1992. № 2. P. 23-25.
38. Nilson L. Improving students peer feedback // *College Teaching*. 2003. № 51 (1). P. 34-51.
8. Hedgecock J.S., Lefkowitz N. Collaborative oral / aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1992, no. 1 (3), pp. 255-276.
9. Rollinson P. *Thinking about Peer Review*. Oxford, 2004.
10. Caulik N. Using peer feedback in the writing class. *ELT Journal*, 1994, no. 59 (1), pp. 23-30.
11. Berg Z. Facilitating computer conferencing. Recommendation from the field. *Educational Technology*, 1999, no. 35 (1), pp. 22-30.
12. Harmer J. *How to teaching writing*. Essex, 2004.
13. Al-Jamal D. The importance of peer response in enhancing ninth grader's writing skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2009, no. 1 (1), pp. 13-40.
14. Nelson G., Murphy J. Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 1993, no. 27 (1), pp. 135-142.
15. Guamgwei H. Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 2005, no. 9 (3), pp. 321-342.
16. Srichanyachon N. An investigation of university EFL students' attitudes towards teacher and peer review feedback. *Educational Research and Review*, 2012, no. 7 (26), pp. 558-562.
17. Ferris D., Hedgecock J. *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, 2005.
18. Safonova V.V., Sysoev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHa v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16.
19. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy*. Moscow; Rostov-on-Don, 2010.
20. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, 2013.
21. Sysoev P.V. Sovremennyye informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii: didakticheskie svoystva i funktsii. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 1, pp. 120-133.
22. Sysoev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127.
23. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Tekhnologii Veb 2.0: Sotsial'nyy servis blogov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2009, no. 4, pp. 12-18.
24. Pavel'eva T.Yu. Razvitie umeniy pis'mennoy rechi studentov sredstvami uchebnogo internet-bloga (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz).

References

1. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole*. Moscow, 1988.
2. Mirolubov A.A. (ed.). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'*. Moscow, 2010.
3. Mil'rud R.P. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku*. Moscow, 2005.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku*. Moscow, 2002.
5. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole*. Moscow, 1986.
6. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochineniy: v 6 t.* Moscow, 1983, vol. 3.
7. Polat E.S. Obuchenie v sotrudnichestve. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2000, no. 1.

- Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2010.
25. Il'ina E.A. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi uchashchikhsya na osnove internet-tehnologiy (angliyskiy yazyk, srednyaya shkola)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2014.
 26. Dippold D. Peer feedback through blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class. *RECALL: The Journal of EUROCALL*, 2009, no. 21 (1), pp. 18-36.
 27. Hyland F. ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 2000, no. 4 (1), pp. 33-54.
 28. Reuse-Durham N. Peer evaluation as an active learning technique. *Journal of Instructional Psychology*, 2005, no. 32 (4), pp. 328-345.
 29. Li L., Liu X., Steckelberg A. Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 2010, no. 41 (3), pp. 525-536.
 30. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Uchebnye internet-resursy v sisteme yazykovoy podgotovki uchashchikhsya. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2008, no. 8, pp. 12-15.
 31. Bransford J., Brown A., Cocking R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, 2000.
 32. Horowitz M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 1986, no. 20 (3), pp. 445-462.
 33. Amores M. A new perspective on peer editing. *Foreign Language Annals*, 1997, no. 30 (4), pp. 513-523.
 34. Johnson R. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individual learning*. Boston, 1999.
 35. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks. *Innovations in Education and Teaching International*, 2006, no. 43 (1), pp. 69-82.
 36. Mendonca C., Johnson K. Peer review negotiations: Revision activities in EST writing instruction. *TESOL Quarterly*, 1994, no. 28, pp. 745-769.
 37. Nelson G., Murphy J. Writing groups and the less proficient ESL student. *TESOL Journal*, 1992, no. 2, pp. 23-25.
 38. Nilson L. Improving students peer feedback. *College Teaching*, 2003, no. 51 (1), pp. 34-51.

Поступила в редакцию 18.03.2016 г.
Received 18 March 2016

UDC 378

PEER REVIEW IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE WRITING

Kirill Andreevich MERZLYAKOV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Post-graduate student, Department of Methods of Teaching Humanities and Language Didactics, email: ronnie08@yandex.ru

Peer review is one of the methods of problem-based learning, aimed at students conducting mutual assessment of written work in terms of their compliance with the structure of the study, as well as in content, style, punctuation, lexical and grammatical aspects, with a view to their further improvement taking into account the recommendations made. This method involves students to exchange brief informal comments as well as more detailed comments that contribute to improving the quality of their papers. In this paper, the author gives an analysis of the academic literature on the use of peer review in teaching foreign language writing. The analysis is presented on aspects to testify the didactic potential of the method. Every aspect is formulated as didactic function of peer review, under which the author understands the internal organization and regulation of the process of learning a foreign language on the basis of this method. As a result, the author proposes to include the following language didactic functions of peer review: a) the transfer of the share of responsibility for the result of mastering the educational material from the teacher to the students themselves; b) the role of the teacher / instructor is to monitor teaching and learning activities of pupils and students; c) the organization of students' interaction in the course of performance of educational tasks; d) the creation of didactic conditions for increasing the amount of out of class work and its combination with the classroom activities; e) the creation of conditions for teaching students to recognize their own strengths and weaknesses; f) reduction of time for evaluation of students' works. The article describes in detail each of their functions.

Key words: peer review; writing skills; communicative competence.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48

УДК 81-13

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Антонина Енжиевна МАЛАНХАНОВА

Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Российская Федерация, ассистент кафедры
иностранных языков, e-mail: duoniya@gmail.com

В последнее время ввиду глобализации, активного международного взаимодействия стран и стремительного развития информационных технологий использование современных информационных и коммуникационных технологий, как нового метода обучения, может значительно улучшить процесс подготовки высококвалифицированных синологов-переводчиков экономического дискурса с китайского языка на русский язык для работы на современном рынке профессиональных услуг перевода. Однако для успешной реализации такой методики преподавания на основе современных информационных и коммуникационных технологий необходимо учитывать ряд психолого-педагогических условий организации учебного процесса. Выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык на основе современных ИКТ: а) формирование мотивации студентов обучаться переводу экономического дискурса на основе современных ИКТ; б) ИКТ-компетентность студентов; в) компетентность преподавателя и студентов в экономической сфере; г) использование интерактивных методов обучения; д) владение письменным китайским языком не ниже 3 уровня. Все перечисленные условия подробно описаны и проанализированы.

Ключевые слова: китайский язык; обучение переводу экономического дискурса; современные информационно-коммуникационные технологии; психолого-педагогические условия.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-49-55

В настоящее время информатизация является одной из основных тенденций развития общества, что также нашло отражение в сфере образования. Информатизация стала одним из важных направлений модернизации российской системы образования на современном этапе с разработкой новых методов и форм обучения, в частности, с применением информационно-коммуникационных технологий [1; 2].

В целях обеспечения качественной подготовки будущих лингвистов-переводчиков и эффективного осуществления методики обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык на основе современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) необходимо выявление ряда психолого-педагогических условий обучения для оптимизации учебного процесса и достижения более высоких результатов.

Первым психолого-педагогическим условием обучения переводу экономического дискурса на основе современных ИКТ явля-

ется формирование мотивации студентов обучаться переводу экономического дискурса на основе современных ИКТ.

Исследованием и изучением мотивации занимаются психологи и педагоги. В психологии мотивация в широком смысле обозначает динамический процесс, управляющий человеком в процессе достижения определенной цели [3; 4]. В педагогике под мотивацией подразумевают систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность в нужное русло. Важная роль мотивации в изучении иностранного языка подчеркивается многими учеными: Г.В. Роговой, И.А. Зимней, Е.И. Пассовым, А.А. Алхазивили, Н.И. Гези др. В соответствии с теоретическими и экспериментальными исследованиями наличие высокого уровня мотивации у обучающихся способствует более эффективному овладению иностранным языком.

В обучении иностранным языкам выделяют два типа мотивации: внешнюю, обусловленную социальными мотивами и внешними обстоятельствами по отношению к

субъекту деятельности (возможность участия в конференциях международного масштаба, перспектива работы за рубежом, интерес к пониманию культуры и ее ценностей), и внутреннюю, связанную с характером и содержанием деятельности (является близкой, актуальной, т. к. процесс обучения выстроен таким образом, чтобы обучаемые испытывали чувство радости от удовлетворения потребностей, специфичных для предмета).

Исследователями выделяются три основных вида внутренней мотивации: коммуникативная, лингвопознавательная и инструментальная. Согласно С.Г. Григоряну, инструментальная мотивация, являясь важным видом внутренней мотивации, происходит от положительного отношения обучающихся к определенным видам работ: работа по ведению словарей, овладению эффективными методами запоминания слов и т. д. [5]. Использование таких современных ИКТ, как блоги, подкасты, вики-технология и лингвистический корпус в обучении позволяют сформировать у студентов определенные навыки работы и, таким образом, формируют инструментальную мотивацию и положительное отношение к процессу изучения перевода (табл. 1).

Кроме того, поскольку в настоящее время многие молодые люди являются активными пользователями социальных сетей, преподаватель использует те средства, где студенты уже зарегистрированы и активны (например, ведение блогов).

Следующим психолого-педагогическим условием использования современных ИКТ в обучении переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык является **ИКТ-компетентность студентов**.

ИКТ-компетентность, как одна из важных компетентностей человека в современное время, в первую очередь, проявляется в деятельности при решении различных вопросов с привлечением компьютера и ресурсов Интернета. Она заключается в комплексном умении искать, анализировать, отбирать необходимую информацию, организовывать, представлять и передавать ее [6]. В нашем исследовании **ИКТ-компетентность студентов** можно определить как способность решать учебные задачи с применением информационных и коммуникационных технологий.

Изучая методы формирования ИКТ-компетентности студентов в области иностранных языков и перевода, необходимо обратить внимание на использование в процессе обучения сервисов Веб 2.0: блоги, подкасты, вики-технологии, лингвистический корпус (табл. 2).

Современные ИКТ способствуют выработке умений обучающихся решать следующие профессиональные задачи: осуществлять поиск, проводить анализ, отбор, хранить и передавать информацию; самостоятельно определять цели учебно-познавательной деятельности; взаимодействовать с другими участниками процесса обучения в сетевом пространстве [7].

Таблица 1

Повышение уровня мотивации к познавательной деятельности посредством использования современных ИКТ в обучении переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык

№ п/п	Факторы	ИКТ			
		Блоги	Вики-технология	Подкасты	Лингвистический корпус
1	Новизна форм подачи материала и заданий на перевод, дифференциация процесса обучения	+	+	+	+
2	Эффективность получения необходимой информации для учебной деятельности посредством поиска			+	+
3	Мультимедийность, способствующая выполнению творческих заданий	+	+	+	+
4	Коллективная работа при совместном осуществлении учебных задач (работа в группах)		+	+	

Особое значение имеет также сформированность ИКТ-компетентности у преподавателя.

Вслед за М.Н. Евстигнеевым под ИКТ-компетентностью преподавателя иностранного языка мы подразумеваем умение использовать различные виды ИКТ и учебные интернет-ресурсы в обучении для формирования навыков и развития речевых умений при обучении студентов иностранному языку [8]. **ИКТ-компетентность преподавателя перевода экономического дискурса с китайского языка на русский язык** заключается в способности использования разных видов ИКТ (вики-технологии, блоги, подкасты, лингвистический корпус) в процессе обучения такому переводу.

Компетентность преподавателя иностранного языка в области ИКТ включает пять компонентов: ценностно-мотивационный; когнитивный; операционный; коммуникативный и рефлексивный [9].

ИКТ-компетентность преподавателя перевода экономического дискурса с китайско-

го языка на русский язык должна быть хорошо развита для успешного пользования всем дидактическим потенциалом ИКТ (табл. 3).

Третьим психолого-педагогическим условием обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык выступает **компетентность преподавателя и студентов в экономической сфере**.

При переводе экономических текстов с китайского языка на русский язык необходимо, в первую очередь, проанализировать исходный текст и затем передать правильный смысл переводимого текста, учитывая различия в понятии экономических реалий России и Китая, где без глубокого знания экономической сферы и соответствующих терминов перевод может быть неадекватен в той или иной степени.

Наличие толкового словаря китайского языка, экономического словаря и углубленное знание предмета экономики, а также особенностей ее применения в Китае могут быть определяющими для выполнения адекватного перевода текстов на русский язык.

Таблица 2

Использование современных информационных и коммуникационных технологий в решении профессиональных задач при обучении переводу

Виды ИКТ	Задачи
Вики-технология	– хранение и передача информации в учебных целях; – осуществление взаимодействия с другими участниками учебного процесса, совместное выполнение заданий на перевод
Блоги	
Лингвистический корпус	– самостоятельный поиск и анализ информации на предмет правильного употребления и перевода экономических терминов
Подкасты	

Таблица 3

ИКТ-компетентность преподавателя перевода экономического дискурса с китайского языка на русский язык

№ п/п	Компоненты	Описание
1	Ценностно-мотивационный	Преподаватель перевода осознает значение и важность использования ИКТ в решении профессиональных задач, проявляя активную деятельность, выраженную в использовании ИКТ
2	Когнитивный	Преподаватель перевода обладает сформированными знаниями и представлениями об ИКТ и методическом потенциале их использования в обучении
3	Операционный	Преподаватель перевода применяет знания об использовании ИКТ в практической деятельности
4	Коммуникативный	Преподаватель перевода участвует в обсуждениях с коллегами вопросов применения ИКТ в обучении, методики преподавания, обмена опытом и знаниями успешного использования ИКТ на практике
5	Рефлексивный	Преподаватель перевода осуществляет анализ и проводит самооценку учебной деятельности по обучению переводу на основе ИКТ

Соответственно, для обучающихся, которым преподавался курс экономики, и которые читают оригинальную профессиональную экономическую литературу или экономические новости на китайском языке, перевод экономических текстов будет легче и займет меньше времени по сравнению с теми студентами, кто этого не делает.

Обучение переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык с применением современных ИКТ будет эффективным при выполнении следующих условий:

- уровень владения обучающимися китайским языком должен соответствовать уровню самостоятельного владения для понимания материала, как минимум, средней степени сложности;

- обучающиеся должны уметь выявлять экономические термины в исходном тексте и осуществлять поиск соответствий в языке перевода;

- обучающиеся должны понимать смысл и значения экономических терминов для анализа и выбора варианта перевода в зависимости от контекста в тех случаях, когда слово имеет несколько значений;

- обучающиеся должны уметь делать логические выводы, приводить аргументы и доводы своей точки зрения касательно правильности выбора соответствия и корректности осуществления перевода;

- обучающиеся должны быть готовы к тому, что в отдельных случаях придется отказаться от эквивалентного и вариантного соответствий и прибегнуть к описательному переводу;

- обучающиеся должны учитывать стилистические и синтаксические особенности перевода экономического дискурса.

Преподаватель перевода экономического дискурса должен:

- грамотно подбирать экономический материал для корректного построения курса перевода;

- заранее изучать экономические тексты и анализировать сложности, с которыми могут столкнуться обучающиеся при переводе;

- привлекать внимание обучающихся к важности предварительного анализа экономического текста с целью определения его коммуникативной специфики;

- вырабатывать у обучающихся понимание того, что качественный перевод экономического дискурса требует знания предмета, терминологии, национальной специфики, особенностей перевода экономического дискурса.

Четвертым психолого-педагогическим условием обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык является *использование интерактивных методов обучения*.

Интерактивное обучение – это форма организации учебной деятельности, происходящей в форме совместной деятельности обучающихся, при которой студенты взаимодействуют между собой, обмениваются информацией, совместно работают над решением проблемы, оценивают свои действия и действия других, а преподаватель выступает в роли организатора, наблюдателя.

Педагогическая технология «обучение в сотрудничестве», когда создаются условия для совместной работы обучающихся, стала популярным направлением в педагогике, в частности, при обучении иностранному языку. Такое обучение имеет гуманистическую направленность, поскольку при работе в группах все обучающиеся вовлечены в учебную деятельность, во время которой сильные участники группы имеют возможность проверить свои знания, а слабые задать вопросы по непонятым аспектам, при этом выставляется общая оценка на группу. Таким образом, происходит взаимный контроль и обучение всех участников [10].

Данная технология может быть успешно осуществлена при обучении переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык с помощью современных ИКТ (например, вики-технологии), став сильным фактором повышения эффективности учебной деятельности [11–18]. Для реализации данной технологии преподаватель может поделить обучающихся на группы, при этом в каждой группе должны присутствовать участники разной гендерной принадлежности с разным уровнем владения иностранным языком и опытом осуществления перевода. Такое разделение позволит каждому обучающемуся развить и попрактиковать необходимые ему умения: для слабого участника обучения – это совершенствование уровня владения языком и переводческих компетенций,

для сильного – закрепление имеющихся знаний и умений, развитие способности лидерства, увеличение скорости и повышение качества выполнения перевода. Каждой группе дается одно задание с использованием одного инструмента (страницы вики) для выполнения перевода экономического текста с китайского языка на русский язык. Роли между участниками необходимо разделить с выделением лидера группы, который будет осуществлять контроль и ход выполнения задания. Фрагменты текста на перевод должны быть распределены между участниками с обозначением сроков размещения перевода своей части текста каждым членом группы на вики-страницу. Проверка перевода проводится более сильными участниками группы. Преподаватель выступает в роли инструктора и способствует интеракции участников обучения. После выполнения задания важны обсуждение результатов учебной деятельности с участниками обучения, их рефлексия, наравне с оценкой преподавателем качества полученного перевода для улучшения совместной работы в дальнейшем.

Последним психолого-педагогическим условием обучения переводу экономического

дискурса с китайского языка на русский язык в нашей работе является **владение письменным китайским языком не ниже 3 уровня.**

В данной работе мы придерживаемся системы оценки уровней владения китайским языком, разработанной Государственным комитетом КНР по преподаванию китайского языка как иностранного (Ханьбань) для экзамена на уровень владения китайским языком (HSK) в 2009 г. с учетом новейших тенденций в развитии китайского языка. Начиная с 2010 г., оценивание уровней владения китайским языком приведено в соответствие с европейской системой CEFR (табл. 4).

Для владения третьим уровнем письменного китайского языка и средним уровнем устного китайского языка по шкале HSK (соответствует уровню B1 общеевропейской шкалы CEFR) студенты, как правило, должны освоить первый и второй тома «Практического курса китайского языка» А.Ф. Кондрашевского и других и уметь поддерживать общение на не сложные темы в рамках наиболее часто встречающихся в повседневной, научной и профессиональной сферах жизни, что позволяет обучать их основам экономического перевода с постепенным увеличением

Таблица 4

Уровни владения письменным китайским языком
в соответствии со шкалой экзамена HSK

Уровень	CEFR	Описание
1 уровень	A1	Обучающиеся могут понять и использовать самые простые слова и фразы китайского языка для осуществления элементарной коммуникации, владеют 150 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики. Достижение уровня возможно при изучении китайского языка 2–3 часа в неделю в течение 1 семестра
2 уровень	A2	Обучающиеся могут вести несложное контактное общение на китайском языке в рамках наиболее часто встречающихся в обиходе тем, владеют 300 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики. Достижение уровня возможно при изучении китайского языка 2–3 часа в неделю в течение 2 семестров (1 учебный год)
3 уровень	B1	Обучающиеся могут выполнять основные коммуникативные задачи посредством китайского языка в бытовой жизни, учебе и работе, могут справиться с большинством задач общения во время поездки по Китаю, владеют 600 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики. Достижение уровня возможно при изучении китайского языка 2–3 часа в неделю в течение 3 семестров (полтора года)
4 уровень	B2	Обучающиеся могут вести обсуждения на китайском языке на темы из разных сфер, могут свободно общаться с носителями китайского языка, владеют 1200 часто употребительными словами и соответствующими знаниями грамматики. Достижение уровня возможно при изучении китайского языка 2–3 часа в неделю в течение 4 семестров (2 учебных года)
5 уровень	C1	Обучающиеся могут читать китайские газеты и журналы, понимать телепередачи на китайском языке и делать выступления на китайском языке, владеют 2500 часто употребительными словами. Достижение уровня возможно при изучении китайского языка 2–3 часа в неделю в течение более 2 лет
6 уровень	C2	Обучающиеся могут легко получить устную и письменную информацию, могут свободно выражать свои мысли устно или письменно на китайском языке, владеют 5000 и более часто употребительными словами

уровня сложности учебного материала в рамках курса по экономическому переводу. Если уровень владения китайским языком будет ниже 3 уровня, обучающиеся будут испытывать трудности при понимании экономических реалий на китайском языке, и реализация данной методики обучения переводу не будет пройдена в полной мере.

Таким образом, обучение переводу экономического дискурса студентов на основе современных ИКТ будет более эффективным при учете следующих психолого-педагогических условий:

- а) формирование мотивации студентов обучаться переводу экономического дискурса на основе ИКТ;
- б) ИКТ-компетентность студентов;
- в) компетентность преподавателя и студентов в экономической сфере;
- г) использование интерактивных методов обучения;
- д) владение письменным китайским языком не ниже третьего уровня.

Список литературы

1. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 2. С. 2-9.
2. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (окончание) // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 3. С. 2-9.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
5. Григорян С.Г. Проблема мотивации учения школьников в советской психологии. М., 1985.
6. Полуэктов А.В. Формирование ИКТ-компетентности студентов специальности «Информатика» // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. URL: <http://journal.kuzspa.ru/articles/17> (дата обращения: 19.01.2016).
7. Сысоев П.В., Денисова С.А., Попова А.В. Психолого-педагогические условия формирования учебно-познавательной компетенции студентов на основе информационных и коммуникационных технологий // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2014. Т. 9. № 12. С. 322-329.
8. Евстигнеев М.Н. Структура ИКТ компетентности учителя иностранного языка // *Язык и культура*. 2011. № 1. С. 119-125.

9. Евстигнеев М.Н. Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
10. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве. М., 2000.
11. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
12. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
13. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
14. Маланханова А.Е., Сысоев П.В. Особенности перевода текстов экономического дискурса с китайского языка на русский язык // *Язык и культура*. 2015. № 4. С. 31-45.
15. Тихонова Е.В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014.
16. Тагина Е.К., Тихонова Е.В. Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды MOODLE // *Язык и культура*. 2015. № 2. С. 141-145.
17. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов // *Язык и культура*. 2013. № 1 (21). С. 114-124.
18. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // *Язык и культура*. 2014. № 1 (25). С. 160-167.

References

1. Sysoev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnye napravleniya i perspektivy. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2012, no. 2, pp. 2-9.
2. Sysoev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnye napravleniya i perspektivy (okonchanie). *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2012, no. 3, pp. 2-9.
3. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii*. Moscow, 1940.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow, 2005.

5. Grigoryan S.G. *Problema motivatsii ucheniya shkol'nikov v sovetskoj psikhologii*. Moscow, 1985.
6. Poluektov A.V. *Formirovanie IKT-kompetentnosti studentov spetsial'nosti "Informatika". Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii*. Available at: <http://journal.kuzspa.ru/articles/17> (accessed 19.01.2016).
7. Sysoev P.V., Denisova S.A., Popova A.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya uchebno-poznavatel'noy kompetentsii studentov na osnove informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy. *Sotsial'no-ekonomicheskie javleniya i processy – Social and economic phenomena and processes*. Tambov, 2014, vol. 9, no. 12, pp. 322-329.
8. Evstigneev M.N. Struktura IKT kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2011, no. 1, pp. 119-125.
9. Evstigneev M.N. *Metodika formirovaniya kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2012.
10. Polat E.S. *Obuchenie v sotrudnichestve*. Moscow, 2000.
11. Sysoev P.V. Napravleniya i perspektivy informatizatsii yazykovogo obrazovaniya. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 10, pp. 90-97.
12. Sysoev P.V. Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152.
13. Sysoev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 189-201.
14. Malankhanova A.E., Sysoev P.V. Osobennosti perevoda tekstov ekonomicheskogo diskursa s kitayskogo yazyka na russkiy yazyk. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 4, pp. 31-45.
15. Tikhonova E.V. *Obuchenie budushchikh lingvistov ustnomu posledovatel'nomu perevodu na osnove analiza diskursa audio- i videomaterialov (kitayskiy yazyk; profil' "Perevod i perevodovedenie")*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2014.
16. Tagina E.K., Tikhonova E.V. Obuchenie ekonomicheskomu perevodu studentov-lingvistov kitayskogo otdeleniya posredstvom virtual'noy obuchayushchey sredy MOODLE. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 2, pp. 141-145.
17. Sysoev P.V., Kokoreva A.A. Obuchenie studentov professional'noy leksike na osnove korpusa parallel'nykh tekstov. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 114-124.
18. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Kompetentnost' prepodavatelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 1 (25), pp. 160-167.

Поступила в редакцию 26.02.2016 г.
Received 26 February 2016

UDC 81-13

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENTS TRAINING OF ECONOMIC DISCOURSE TRANSLATION FROM THE CHINESE LANGUAGE TO RUSSIAN ON THE BASIS OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Antonina Enzhievna MALANKHANOVA, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, Assistant of Foreign Languages Department, e-mail: duoniya@gmail.com

Recently, in view of globalization, intensive international cooperation between different countries and rapid development of information technology, the use of modern information and communication technologies, as a new method of training can significantly improve the process of preparation of highly qualified sinologists-translators of economic discourse translation from Chinese into Russian for work at the present market of professional translation services. However, for the successful implementation of such teaching method based on the modern information and communication technologies, a number of psychological and pedagogical conditions of the educational process organization must be taken into account. Psycho-pedagogical conditions of training economic discourse translation from Chinese into Russian language based on modern ICT are identified and justified: a) the formation of students' motivation to learn economic discourse translation based on modern ICT; b) ICT competence of students; c) competence of teacher and students in the economic sphere; d) use of interactive teaching methods; e) written Chinese language skill at least at 3 level. All of these conditions are described and analyzed.

Key words: the Chinese language; teaching of economic discourse translation; modern information and communication technologies; psychological and pedagogical conditions.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-49-55

УДК 159.946.3

ИЗУЧЕНИЕ КОЛЛОКАЦИЙ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ ТЕКСТОВ

© Татьяна Юрьевна ПАВЕЛЬЕВА

Липецкий государственный педагогический университет,
г. Липецк, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации,
e-mail: tatianapavelieva@live.com

Рассмотрена проблема выявления и изучения коллокаций на основе лингвистических корпусов текстов. Рассмотрены основные понятия корпусной лингвистики, такие как репрезентативность и объем корпуса, корпусный менеджер (конкорданс), особенности корпусов текстов. Приведены определения коллокаций с точки зрения традиционной и корпусной лингвистики. Описаны различные подходы к определению контекста, как необходимого условия для выделения коллокаций. Особенно подчеркнуто, что в корпусной лингвистике коллокации рассматриваются как статистически устойчивые словосочетания. Проанализированы основные преимущества лингвистических корпусов текстов для лингвистических исследований, такие как полнота и релевантность текстовой информации и некоторые статистические методы обработки языка, в частности мера MI, или коэффициент взаимной информации, которая сравнивает зависимые контекстно-связанные частоты с независимыми и которая позволяет выделять наиболее редкие коллокации. Приведены примеры выявления и изучения коллокаций лексической единицы *time* на основе данных Британского национального корпуса.

Ключевые слова: коллокация; корпусная лингвистика; корпус текстов; контекст; коэффициент взаимной встречаемости.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-56-61

В процессе проникновения современных информационно-коммуникационных технологий во все сферы науки, и в частности, в филологическую науку, возрастает популярность использования лингвистических корпусов текстов в исследовании различных аспектов языка. За последние несколько лет в методической литературе появился целый цикл методических исследований, посвященный обучению учащихся и студентов лексической и грамматической сторонам иноязычной речи посредством разных видов лингвистических корпусов [1–4]. Анализ этих и других исследований свидетельствует о том, что авторы пришли к определенному согласию относительно понятийного содержания термина «лингвистический корпус». Под ним принято понимать организованный массив отобранных и размеченных по определенной методике и представленном в электронном виде текстов.

В.В. Рыков считает, что «корпус текстов может рассматриваться как достаточно сложно организованная антология речевой деятельности, отражающая в себе все жанровое разнообразие представленного в нем рода словесности и занимает промежуточное положение между реальными коммуника-

тивными процессами в обществе, которые он представляет, и формализованной лингвистической теорией, для которой он является источником для исследования» [5].

Одной из важнейших характеристик корпуса текстов является репрезентативность. Так как корпус – это своеобразная модель языка, его репрезентативность определяет достоверность полученных на его основе данных, поэтому вопрос может рассматривать как «проблему адекватного отражения, адаптации или интеграции больших массивов текстов или некоторых иных фрагментов речевой деятельности в существенно меньший по объему корпус текстов» [6]. В корпусной лингвистике под репрезентативностью понимается сбалансированное и пропорциональное представление текстов в корпусе. Наиболее репрезентативными являются: Национальный корпус английского языка, Корпус современного английского языка (американский вариант) и ряд других. Обширный лингвистический материал корпусов позволяет исследователям решать различные виды лингвистических задач, в частности, изучение коллокаций. В этом смысле лингвистический корпус представляет неограниченные возможности, т. к. в процессе обра-

ботки текста происходит максимальная опора на контекст, т. е. важным преимуществом корпуса текстов является то, что языковые данные разного типа находятся в корпусе в своей естественной контекстной форме. Причем в рамках корпусных исследований контекст может рассматриваться в разных смыслах. Так Е.В. Ягунова выделяет несколько уровней понимания контекста:

1) минимальный контекст, в котором реализуются лексические и морфолого-синтаксические явления;

2) текстовый контекст, включающий в себя фрагменты текста вплоть до текста целиком;

3) контекст, предполагающий учет текстов определенного типа (заданного функционального стиля, отобранной коллекции текстов и т. д.) [7].

Именно лингвистический корпус текстов дает возможность изучать лексическую сочетаемость, или явление коллокаций в контексте.

Термин коллокация занимает одно из ведущих мест в современной лингвистике. В широком смысле коллокация – это сочетание двух или более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости. В современной лингвистике существуют различные определения понятия «коллокация». Большинство определений строится на явлении семантико-грамматической взаимообусловленности элементов словосочетания [7].

Термин «коллокация» впервые был употреблен У. Фаулером в фундаментальном труде “English Grammar” (1857) при изучении внутренней структуры группы слов. В русскоязычной научной литературе он появился в словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой, которая определяет коллокации как «лексико-фразеологическую обусловленную сочетаемость слов в речи для реализации их полисемии» [8]. Е.Г. Борисова признает коллокацией несвободное неидиоматическое словосочетание, в котором свободный компонент не меняет своего смысла, а смысл несвободного отличается от того, который реализуется в свободных словосочетаниях [9].

Мы опираемся на определение коллокации, предложенное А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским: «это слабоидиоматичные фразеологизмы преимущественно со структурой словосочетания, в которых се-

мантически главный компонент (база) употреблен в своем прямом значении, а сочетаемость со вспомогательным компонентом (коллокатором) может быть задана в терминах семантического класса, но выбор конкретного слова предопределен узусом» [10]. Слово, которое сохраняет свое значение, называется ключевым, или свободным компонентом: слово *to make impact on*, слово *scenery* в сочетании *beautiful scenery*. Слово, выбор которого определяется традицией, зависит от ключевого компонента, называется несвободным компонентом. Все несвободное сочетание должно храниться в памяти (в словаре) [11]. И.А. Мельчук утверждает, что «под сочетаемостью языковой единицы понимается число других элементов, с каждым из которых данный элемент может вступать в определенное отношение» [12].

В настоящее время термин коллокация широко используется в корпусной лингвистике, где понятие коллокации содержательно упрощается по сравнению с традиционной лингвистикой. Такой подход исследователи называют статистическим [3]. Коллокации в корпусной лингвистике определяют как статистически устойчивые словосочетания. При этом такое статистически устойчивое сочетание может быть как фразеологизированным, так и свободным. Необходимо отметить, что коллокация не идентична фразеологизму, т. к. под последним традиционно понимается идиома. Коллокации же обычно образуются в процессе изменения значений слов в результате переосмысления отдельных компонентов сочетания. Главная особенность коллокации – это сохранение лексического значения одним из ее компонентов при устойчивости словосочетания в целом и отсутствие или ослабление значения образности и эмоционально оценочной нагрузки.

Важность изучения коллекций не вызывает сомнения, т. к. они присутствуют во всех языках и представляют главную особенность языка. «Коллокация уточняет и конкретизирует значение слов, которые ее образуют, точное значение в любом контексте обусловлено окружением данного слова – его распространителем, или коллокатами, которые объединены вокруг него и образуют коллокацию. Объединение слов в коллокацию является фундаментальным для всего языкового использования» [2].

Как уже было отмечено ранее, корпус текстов представляет неограниченные возможности для изучения и выявления коллокаций. Большие национальные корпуса, такие как постоянно пополняющийся Банк английского языка или Британский национальный корпус составляются по возможности максимально большими с целью отражения состояния языка. Что сколько-нибудь значащие статистические данные и результаты можно получать только на достаточно большом объеме материала. В особенности это утверждение справедливо в отношении выявления коллокаций. Для изучения коллокаций эффективным инструментом является конкорданс. Конкорданс – это строки текста заданной длины, показывающие использование слова в контексте. Кроме того, в корпусной лингвистике существует несколько способов для вычисления степени связности частей коллокации. Одной из таких мер считается MI, т. е. коэффициент взаимной зависимости. Этот показатель отражает т. н. притяжение между двумя словами, или вероятность того, что если одно слово появляется в строке, слово, составляющее с ним коллокацию, появится в ближайшей окрестности искомого слова. Корпус Банк английского языка и Британский национальный корпус располагает инструментами подсчета показателя взаимной информации (MI), который может быть как положительным, так и отрицательным. Чем выше показатель, тем сильнее взаимное притяжение слов. Если значение

$MI > 1$, то данное сочетание является статистически значимым, а если примерно равно 0, то слова встречаются в паре крайне редко и могут считаться случайными сочетанием [13].

В нашем случае целью являлось изучить коллекции слова *time* на основе Британского национального корпуса и распределить коллокации по степени устойчивости. Если мера $MI > 3$, коллокация считается высокоустойчивой, если > 1 , то просто устойчивой, если ~ 0 , то случайной. Представленные в корпусе данные располагаются в порядке убывания частотности употребления.

Анализ данных корпуса (рис. 1) показывает, что наиболее часто употребительными являются сочетания существительного *time* с порядковым числительным *first*, а также прилагательными *same*, *some*, *long* и др. В то же время к наиболее устойчивым сочетаниям можно отнести сочетания *same time*, *first time*, *long time*, *every time*, т. к. их коэффициент взаимной встречаемости значительно выше.

На рис. 2–3 представлена сочетаемость лексической единицы *time* с отдельными частями речи, в частности с глаголами и прилагательными. Данные поиска в корпусе свидетельствуют о том, что:

1) в сочетании с глаголами (*time + verb*) данная лексическая единица имеет высокоустойчивые сочетания: **spent time**, **spend time**, **time consuming**, **time wasting**, **time allocated**;

The screenshot shows the BYU-BNC search interface. The search string is 'time'. The results table displays the following data:

	CONTEXT	FREQ	ALL	%	MI
1	FIRST	8185	119153	6.87	4.45
2	SAME	7549	60404	12.50	5.32
3	SOME	4476	165421	2.71	3.11
4	LONG	4205	55258	7.61	4.60
5	LAST	2933	73564	3.99	3.67
6	EVERY	2173	38600	5.63	4.17
7	NEXT	1338	44416	3.01	3.26
8	SECOND	1063	40249	2.64	3.07

Рис. 1. Данные корпуса о сочетаемости лексической единицы *time*

BYU-BNC: BRITISH NATIONAL CORPUS
100 MILLION WORDS, 1980s-1993

EMAIL
PASSWORD
(HELP) [LOG IN](#) (REGISTER)

DISPLAY: LIST CHART KWIC COMPARE
SEARCH STRING: WORD(S)
COLLOCATES: 1 1
POS LIST:
RANDOM SEARCH RESET
SECTIONS: SHOW
1 IGNORE 2 IGNORE
SPOKEN FICTION MAGAZINE NEWSPAPER NON-ACAD

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	CONTEXT	FREQ	ALL	%	MI
1	SPENT	525	11310	4.64	3.89
2	SPEND	226	7220	3.13	3.32
3	CONSUMING	203	523	38.81	6.95
4	WASTING	79	718	11.00	5.13
5	ALLOCATED	56	1845	3.04	3.27
6	SAVES	46	642	7.17	4.51
7	WASTED	39	1311	2.97	3.25
8	MARKING	29	1132	2.56	3.03

INTRODUCTION [Help / information / contact](#)

Рис. 2. Данные корпуса о сочетаемости лексической единицы time по модели time + verb

BYU-BNC: BRITISH NATIONAL CORPUS
100 MILLION WORDS, 1980s-1993

EMAIL
PASSWORD
(HELP) [LOG IN](#) (REGISTER)

DISPLAY: LIST CHART KWIC COMPARE
SEARCH STRING: WORD(S)
COLLOCATES: 1 1
POS LIST:
RANDOM SEARCH RESET
SECTIONS: SHOW
1 IGNORE 2 IGNORE
SPOKEN FICTION MAGAZINE NEWSPAPER NON-ACAD

SEE CONTEXT: CLICK ON WORD OR SELECT WORDS + [CONTEXT] [HELP...]

	CONTEXT	FREQ	ALL	%	MI
1	LONG	4185	55258	7.57	4.59
2	SHORT	996	19448	5.12	4.03
3	SPARE	353	2838	12.44	5.31
4	EXTRA	234	9256	2.53	3.01
5	REASONABLE	154	6091	2.53	3.01
6	CLOSING	73	2560	2.85	3.18
7	IMAGINARY	53	716	7.40	4.56
8	WASTED	52	1311	3.97	3.66

INTRODUCTION [Help / information / contact](#)

Рис. 3. Данные корпуса о сочетаемости лексической единицы time по модели adj + time

2) в сочетании с прилагательными (adj + time) данная лексическая единица имеет высокоустойчивые сочетания: **long time**, **short time**, **spare time**, **extra time**, **reasonable time**, **extra time**;

3) в сочетании с существительными (time + noun) данная лексическая единица имеет высокоустойчивые сочетания: **time limit**, **time span**, **time lap**, **time warp**.

Подобный анализ сочетаемости лексических единиц можно провести для всех частей речи, как главных, так и служебных. Приведенные примеры показывают эффективную

возможность использования лингвистических корпусов и статистического метода для выделения устойчивых сочетаний.

Список литературы

1. Дерябина И.В. Обучение управлению английских глаголов на основе английского национального корпуса как педагогическая проблема // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 10 (114). С. 154-158.
2. Рязанова Е.А. Формирование грамматических навыков речи в целях обучения иностранно-

- му языку в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 9 (113). С. 153-156.
3. Сысоев П.В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 12-21.
 4. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексики на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124.
 5. Курс лекций по корпусной лингвистике. URL: <http://rykov-cl.narod.ru> (дата обращения: 01.02.2016).
 6. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. Смысл и сочетаемость в словаре. М., 2007.
 7. Ягунова Е.В., Пивоварова Л.М. Природа коллокаций в русском языке. Опыт автоматического извлечения и классификации на материале новостных текстов // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. М., 2010. № 6.
 8. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
 9. Борисова Е.Г. Что такое коллокации и как их изучать. М., 1995.
 10. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М., 2008.
 11. Влавацкая М.В. Теоретические основы комбинаторной лингвистики: лексикологический и лексикографический аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2013.
 12. Мельчук И.А. О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» // Вопросы языкознания. 1960. № 4.
 13. Захаров В.П. Корпусная лингвистика. СПб., 2005.
 - inostrannomu yazyku v yazykovom vuze. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i tekhnicheskie nauki – Tambov University Reports. Series: Natural and Technical Sciences*. Tambov, 2012, no. 9 (113), pp. 153-156.
 3. Sysoev P.V. Lingvisticheskiy korpus, korpusnaya lingvistika i metodika obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages for schools*, 2010, no. 5, pp. 12-21.
 4. Sysoev P.V., Kokoreva A.A. Obuchenie studentov professional'noy leksike na osnove korpusa parallelnykh tekstov. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 114-124.
 5. *Kurs lektsiy po korpusnoy lingvistike*. Available at: <http://rykov-cl.narod.ru> (accessed 01.02.2016).
 6. Iordanskaya L.N., Mel'chuk I.A. *Smysl i sochetayemost' v slovare*. M., 2007.
 7. Yagunova E.V., Pivovarova L.M. Priroda kollokatsiy v russkom yazyke. Opyt avtomaticheskogo izvlecheniya i klassifikatsii na materiale novostnykh tekstov. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 2. Informatsionnye protsessy i sistemy – Automatic Documentation and Mathematical Linguistics*, Moscow, 2010, no. 6.
 8. Akhmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moscow, 1966.
 9. Borisova E.G. *Chto takoe kollokatsii i kak ikh izuchat'*. Moscow, 1995.
 10. Baranov A.N., Dobrovol'skiy O.G. *Aspekty teorii frazeologii*. Moscow, 2008.
 11. Vlavatskaya M.V. *Teoreticheskie osnovy kombinatornoy lingvistiki: leksikologicheskiy i leksikograficheskiy aspekty*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2013.
 12. Mel'chuk I.A. O terminakh "ustoychivost'" i "idiomatichnost'". *Voprosy yazykoznaniya – Voprosy Jazykoznaniya (Topics in the study of language)*, 1960, no. 4.
 13. Zakharov V.P. *Korpusnaya lingvistika*. St. Petersburg, 2005.

References

Поступила в редакцию 18.03.2016 г.
Received 18 March 2016

UDC 159.946.3

COLLOCATIONS STUDY BASED ON THE TEXT CORPORA

Tatyana Yurevna PAVELEVA, Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Linguistics and Intercultural Communication Department, e-mail: tatianapavelieva@live.com

The problem of extracting and studying collocations on the basis of linguistic corpora is considered. Such concepts of corpus linguistics as representativeness and the corpus volume, corpus manager (Concordance) and text corpora peculiarities are studied. The examples of definitions of collocations are given from the point of view of traditional and corpus linguistics. The definition of collocation as statistically stable combinations of lexical units is especially underlined. Different approaches to the definition of context as a base of studying collocation are examined. Such advantages of using text corpora in the linguistic studies as comprehensiveness and relevance of textual information are studied as well as the special statistic methods of processing information. This method is called MI (mutual information) and it compares dependent context-related frequencies with independent ones and allows single out all possible collocations. The examples of extracting collocation of the word time are set.

Key words: collocation; corpus linguistics; text corpora; context; MI (mutual information).

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-56-61

УДК 808

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР В АНГЛИЙСКОЙ
ЛИТЕРАТУРНОЙ АНИМАЛИСТИЧЕСКОЙ СКАЗКЕ
(на примере сборника рассказов «Медвежонок
по имени Паддингтон» Майкла Бонда)**

© Наталья Алексеевна СУШКОВА

Липецкий государственный педагогический университет,
г. Липецк, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации,
e-mail: sushkovanatalia@yandex.ru

Сегодня благодаря развитию политических, экономических и культурных связей между странами общение между представителями разных наций становится все более тесным. Как известно, для успешной межкультурной коммуникации недостаточно знания иностранного языка, необходимо понимать культуру и образ мыслей другого народа. Литература является неотъемлемой частью культуры любой страны. В литературных произведениях различных жанров отражается история, национальный характер, обычаи и традиции. Чтение и изучение литературы способствует формированию межкультурной компетенции, построению успешного межкультурного диалога, преодолению стереотипов. Проанализирована английская литературная анималистическая сказка с точки зрения отражения в ней взглядов и нравов англичан. Описаны особенности данного литературного жанра, его роль в детской литературе, раскрыт его образовательный и воспитательный потенциал. В качестве примера использовано одно из самых популярных детских произведений XX в. Тщательный анализ текста позволяет выделить характерные черты успешного участника межкультурной коммуникации и создать его вербальный портрет. Опираясь на результаты теоретического исследования и конкретные примеры, сделан вывод о целесообразности использования такого материала в педагогических целях.

Ключевые слова: диалог культур; межкультурная коммуникация; литературная анималистическая сказка.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-62-68

Среди всех литературных жанров сказка всегда занимала особое место. Этот жанр позволяет выйти за рамки обычного и будничного, дать волю фантазии, насытить жизнь яркими красками. Сказки завораживают, привлекают внимание удивительным сюжетом и необычными персонажами. Сказки обладают огромным педагогическим потенциалом. Ребенок знакомится с этим жанром литературы в самом раннем возрасте, когда его сознание наиболее восприимчиво. Через сказку он познает окружающий мир, знакомится с важнейшими понятиями и категориями, с объектами живой природы и их особенностями, с нравственными и моральными нормами, с понятиями добра и зла. Сказка помогает ребенку научиться размышлять и выражать свои мысли. Кроме того, как отмечает В.Я. Пропп, сказка своего народа «знакомит ребенка и с его историческим прошлым, с культурой его предков, с явлениями, которые уже забыты современниками» [1, с. 38]. А прочтение сказки другой страны позволяет нам понять образ мыслей,

культуру и менталитет другого народа. Народные сказки представляют собой народную мудрость, а авторские позволяют писателю в непринужденной увлекательной манере поделиться с читателями своими размышлениями на самые разные, часто довольно серьезные темы.

Э.В. Померанцева определяет *народную сказку* как «эпическое устное народное произведение, преимущественно прозаического, волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [2, с. 383].

Наиболее часто цитируемым определением литературной сказки является определение, принадлежащее известному литературоведу Л.Ю. Брауде: «*Литературная сказка* – авторское, художественное, прозаическое или поэтическое произведение, основанное либо на фольклорных источниках, либо существенно оригинальное; произведение преимущественно фантастическое, волшебное, рисующее чудесные приключения вымышленных или традиционных сказочных героев и в некоторых случаях ориентированное на детей;

произведение, в котором волшебство, чудо играют роль сюжетобразующего фактора, служит отправной точкой характеристики персонажа» [3]. Главные особенности литературной сказки заключаются в том, что она имеет конкретного автора, неизменный текст, зафиксированный в письменной форме.

Отличия литературных сказок от народных исследовали Т.В. Доброничкая, Н.М. Ладисова, Т.В. Дьякова, Е.У. Харриес. Опираясь на их работы, Е.В. Намычкина выделяет 12 отличительных характеристик:

1) в народной сказке все элементы четкие: зачин, завязка, кульминация, развязка, концовка. В литературной сказке не наблюдается устойчивого строения, она может быть написана в форме сказочной повести или сказочного рассказа;

2) в авторскую сказку включены реалии настоящего;

3) авторская сказка – результат литературного творчества одного человека, который старается создать неповторимое художественное произведение;

4) в народной сказке, как правило, счастливый конец. В литературной сказке конец часто бывает несчастливым, герои погибают, не добившись своего;

5) текст народной сказки вариативен, сказитель может вносить свои изменения, что привело, к примеру, к появлению множества вариантов историй о Золушке, Синей Бороде, Сивке-Бурке. Текст авторской сказки, напротив, лаконичен;

6) литературная сказка больше народной по объему, что объясняется устной формой фольклорных произведений. Авторская сказка – это часто длинное, многоходовое произведение с большим числом действующих лиц, может иметь несколько театров действия одновременно;

7) установить время бытования народной сказки невозможно, время создания авторской сказки известно или определяется с высокой степенью точности по приметам времени в тексте;

8) если в народной сказке образ героя типизирован, в авторской сказке он индивидуализирован;

9) в отличие от фольклорной сказки, сюжет литературной сказки не ограничен набором каких-либо мотивов;

10) поэтика народной сказки традиционна, в ней используется ограниченный набор изобразительно-выразительных средств. Кроме того, в фольклорных произведениях часто встречаются устаревшие слова и выражения. В литературной сказке поэтика определяется творческой манерой автора;

11) если традиционно в сказках повествователь был безликим, бесполом, беспристрастным, то многие авторы современных сказок, по наблюдению Е.У. Харриес, отказываются от безликого третьего лица повествователя, отдавая предпочтение первому лицу или «недостовверному третьему лицу» [4, р. 100];

12) современные литературные сказки часто получают продолжения или предыстории, где герои отправляются в новые приключения [5].

Английская литература может похвастаться большим количеством хороших качественных детских книг с интересными сюжетами и яркими персонажами: «Алиса в стране чудес» Л. Кэрролла, «Питер Пэн» Дж. Барри, «Маугли» Р. Киплинг, «Винни-Пух» А. Милна по праву вошли в сокровищницу мировой художественной литературы.

И. Опи и П. Опи подчеркивают образовательную и воспитательную роль сказки: «Появившиеся в Англии в середине–конце XIX в. сказки имели различную стилистическую окраску, но главная задача писателей сводилась к одному – дать урок воспитания нравственности и вместе с тем выразить ощущение своего времени в художественной форме, доступной детскому сознанию и заключающей в себе глубину философских раздумий автора о смысле жизни и назначении человека» [6, р. 19].

«Золотым веком» английской детской литературы принято считать 1890–1920 гг. В это время появились литературные сказки Ч. Диккенса, Л. Кэрролла, Лимерики Э. Лира, которые во многом создали и закрепили новые каноны детского чтения. Взамен бытовавших ранее в литературе для детей морализаторства, строгости, культа послушания детские книги приобретают ряд новых черт: юмор, иронию, нонсенс, гротеск, игровое начало, бытовые детали, игру слов, психологизм, скрытую назидательность. Именно в это время появляются литературные сказки о животных, где звери выполняют не вспомо-

гательную функцию, а становятся главными героями либо действуют наравне с героями-людьми.

Первая, а затем Вторая мировая войны на какое-то время прервали развитие английской литературной сказки. Жанр был возрожден в 1950–1960 гг., когда появилась целая плеяда талантливых сказочников: К.С. Льюис, Э. Аттли, М. Бонд, чье творчество позволило назвать это время *«серебряным веком»* детской литературы Великобритании. По мнению отечественных и зарубежных исследователей, для английской литературной сказки этого времени характерно тяготение к большей реалистичности. Чудеса и волшебство оказываются помещенными в условия нашего современного мира. Сказочный текст наполняют подробности повседневного быта британцев, их характерные черты и особенности поведения. Писатели имеют дело с реальными проблемами, помещая их при этом в выдуманные условия, что в свою очередь приводит к размыванию границ между выдумкой и реальностью.

Анималистические сказки представляют собой богатый материал при изучении культуры народа и особенностей его ассоциативного мышления. Анализируя образы животных, можно выявить, какие качества человека ценятся у народа больше всего, какие поступки характеризуются как отрицательные или положительные, и, наконец, какие ассоциации закрепились за тем или иным животным.

А.А. Мостепанов в своем диссертационном исследовании «Анималистический жанр в английской литературной сказке XX в.» выделяет три типа сказочных персонажей: *«животные как животные»*, *«животные как люди»* и *«животные как волшебные существа»* [7]. В первом случае в звериных персонажах сказок доминирует анималистическое начало, вследствие чего они сохраняют сильные связи с естественной средой обитания. Зачастую литературные сказки с персонажами такого типа достаточно точно передают внешний облик, повадки, поведение, питание и прочие черты реальных животных. Нередко единственной «человеческой» характеристикой для сказочных зверей становится способность говорить. Антропоморфные и анималистические черты в персонажах *второго типа «животные как люди»* обнаруживаются в примерно равном со-

отношении, периодически возможно преобладание тех или иных из них в зависимости от конкретной ситуации и авторского замысла. Животные по-прежнему сохраняют отдельные реальные характеристики (место обитания, внешний вид, привычки), однако человеческих черт в них становится намного больше. Помимо речи звери оказываются наделенными также и способностью мыслить, рассуждать; на природный мир могут переноситься черты человеческого общества, отдельные принципы его социального устройства. И наконец, в персонажах *третьего типа «животные как волшебные существа»* доминирует антропоморфное начало, что приводит в определенной степени к «обособлению» зверей от их естественной среды обитания с сохранением лишь самых общих анималистических черт. Зачастую подобные характеристики предстают как один из ключевых аспектов сказочности всего произведения, а животные персонажи в таких литературных сказках становятся чем-то чудесным, необычным; возможно их обитание на некоей локализованной, «заповедной» территории. В определенной степени схожую функцию животные выполняют в тех фольклорных сказках, где главный герой сталкивается не просто со зверем, но с правителем звериного царства, способным творить чудеса, призывать на помощь различные силы и других волшебных существ.

Сборник рассказов М. Бонда «Медвежонок по имени Паддингтон» был опубликован в 1958 г. и является классическим примером литературной анималистической сказки [8]. Как во многих произведениях того времени, в нем можно отметить тяготение к реалистичности. Сказочный сюжет оказывается помещенным в условия повседневности, рождается из привычных вещей, вторгается в устоявшийся быт; волшебство органично сочетается с окружающей реальностью, становясь в некотором роде нормой уже нашего, а не выдуманного сказочного мира. Можно сказать, что единственный собственно сказочный аспект, который сохраняется в историях о Паддингтоне, как раз сам говорящий медвежонок. Паддингтон относится ко второму типу сказочных персонажей «животные как люди» и сочетает в себе характерные для таких персонажей анимализм и антропоморфизм, причем именно антропоморфное, «че-

ловеческое» начало доминирует. Оно определяет поведение героя, мотивы его поступков, отношения с персонажами-людьми. Паддингтон обладает способностью говорить и настоящим человеческим мышлением. Временами медвежонок можно принять за обычного мальчишку-дошкольника. Сочетание антропоморфизма и анимализма приводит к тому, что медвежонок воспринимается окружающими не как дикий зверь, но как вполне нормальный, хотя и немного необычный, член общества.

Одной из главных особенностей этого персонажа является его происхождение. По сюжету Паддингтон попадает в современный Лондон из Дремучего Перу, т. е. является представителем достаточно специфического социального типа: иностранец-иммигрант из стран «третьего мира» в Великобритании. С точки зрения межкультурных взаимоотношений, медвежонок – яркий представитель иной культуры, оказавшийся в незнакомой ему среде, а его приключения ярко и красочно демонстрируют проблемы диалога культур, главной из которых является проблема иммиграции и инаковости. Практически все сюжеты сказочных историй о Паддингтоне так или иначе оказываются связанными с данной проблематикой.

Учитывая то, что литературная сказка во многом отражает настроения, мысли и переживания современной ее автору эпохи, вышесказанное позволяет нам рассматривать данную сказку как пример диалога культур. Таким образом, можно предположить, что анализ слов и поступков Паддингтона даст нам возможность понять, какими качествами должен обладать представитель иной культуры для успешного межкультурного общения с точки зрения британца.

Итак, главный герой, медвежонок Паддингтон, нелегальным образом пробирается из Дремучего Перу в цивилизованный Лондон. Согласно географической энциклопедии, Перу – аграрная страна, где 45 % населения живет ниже уровня бедности [9]. Тетушка Люси, воспитавшая медвежонок, мечтала о том, чтобы он эмигрировал в Лондон, где жизнь более комфортная, и поэтому научила его английскому языку. Как только он стал достаточно взрослым, чтобы отправиться в самостоятельное путешествие, она помогла ему тайком пробраться на корабль,

отплывающий в Лондон. Вероятно, многие представители развивающихся стран попали в Великобританию именно таким образом.

На вокзале медвежонок встречает семью Браун, которая берет его к себе и воспитывает как собственного ребенка, помимо дочери Джуди и сына Джонатана. В первой книге о медвежонке рассказывается о первых двух месяцах его жизни в Лондоне.

Можно сказать, что в этот период Паддингтон проходит через несколько этапов адаптации:

- «культурные шок», когда при контакте двух персонажей (медвежонок и еще кого-то) ими по-разному воспринимаются одни и те же события, слова, предметы, и он попадает в разные нелепые, а иногда и опасные ситуации;

- «уроки», когда Паддингтон узнает нечто новое об английских традициях, нормах поведения и взглядах на окружающий мир;

- и наконец «этапы», когда у медвежонок формируется новая личностная и групповая идентичность [10].

Итак, что же испытывает иностранец, впервые приехавший в Лондон, по мнению М. Бонда?

Два противоречивых чувства борются в душе Паддингтона, когда он оказывается в незнакомой среде: страх перед неизвестным и огромное любопытство.

The bear looked round carefully... "I'm not really supposed to be here at all. I'm a stowaway!"

Paddington felt his knees begin to tremble.

Paddington wasn't quite sure what to expect.

...he poked his head out cautiously and sniffed.

Часто, не зная, как себя вести, Паддингтон оказывается в смешной ситуации или попадает в беду. Он не знает, как пользоваться ванной, никогда не ездил в метро, не ходил в театр. Немало хлопот ему доставляет незнакомая еда. Описывая первые дни Паддингтона в Лондоне, М. Бонд использует целый ряд ярких прилагательных.

- *Crestfallen* – упавший духом, унылый, мрачный, подавленный, удрученный;

- *Frightened* – испуганный;

- *Helpless* – беспомощный;

- *Worried* – обеспокоенный.

Очевидно, эти чувства хорошо знакомы всем иммигрантам.

В начале книги Паддингтон сильно тоскует по дому. Оказавшись в ванной, он рисует карту Южной Америки, используя крем для бритья Мистера Брауна.

Paddington was sitting in the middle of the bathroom floor drawing a map of South America with a tube of Mr Brown's shaving cream.

А когда он показывает Джуди фотографию своей тетушки, она замечает грустный, отстраненный взгляд в его глазах.

A sad, far-away look in his eyes...

Среди соседей медвежонок заводит дружбу с Мистером Грубером, и это не случайно, ведь тот знает, каково это быть беженцем в незнакомой стране, и они проводят много часов вместе, обсуждая Южную Америку, где Мистер Грубер побывал в детстве.

He knows what it is like to be a refugee in a strange country.

They spent many hours discussing South America where Mr Gruber had been when he was a boy.

С течением времени, однако, тоска превращается в легкую нотку грусти, с которой Паддингтон справляется, посылая письма своей тетушке и надеясь, что она будет им гордиться.

Однако положительных эмоций, связанных с переездом в другую страну, в сказке, несомненно, больше. Как многие иммигранты, Паддингтон с радостным возбуждением рассматривает незнакомые ему вещи и с удовольствием изучает все новое.

He was following behind in a dream. ...his eyes nearly popped out with excitement.

But to Paddington everything was new, or almost everything, and he liked trying strange things.

Медвежонок очень любопытен, но это не наглость, беспардонное любопытство, а живой, искренний интерес к культуре другой страны, желание понять ее и по возможности принять.

Паддингтон ведет себя очень вежливо и воспитанно и четко следует правилу «Со своим уставом в чужой монастырь не ходят». Слова “*polite*”, “*politeness*” и различные вежливые фразы употребляются в сказке чаще, чем какие-либо другие.

Thank you!

I beg you pardon...

It's very kind of you...

Please...

Отдельного упоминания заслуживает смешная старая шляпа Паддингтона, с которой он никогда не расстается, ведь она позволяет ему лишний раз продемонстрировать его хорошие манеры. Предложение “*Paddington raised his hat*” неоднократно встречается в рассказах.

Politely raised his hat.

Raised its hat politely – twice.

Raising his hat...

He raised his hat automatically.

He raised his hat to the cheering crowd.

Однажды Паддингтону был куплен берет, который очень плотно сидел на его голове. Теперь медвежонок приветствовал всех, оттягивая его вверх за помпон, и «мог быть вежлив, не боясь застудить уши».

It meant, too, that he could be polite without getting his ears cold.

Паддингтон необычайно услужлив и дружелюбен. Он всегда готов предложить свою помощь, даже когда сам нуждается в ней больше всего. Собственно, его знакомство с Браунами началось с того, что он «вежливо приподнял шляпу и спросил: «Могу ли я помочь вам?»»

...politely raised his hat and asked “Can I Help you?”

Однако, несмотря на вежливость и воспитанность, Паддингтон достаточно настойчив в достижении своих целей, решителен и принципиален. По словам самого автора, он твердо стоит на ногах и имеет четкое представление о том, что правильно, а что нет.

This bear in particular seemed to have a mind of his own.

He had a strong sense of right and wrong.

He had a determined note to his voice.

Purposeful look...

Persistent stare...

Кроме того, он не забывает о своем происхождении и по-настоящему гордится им: *The bear puffed out its chest. “I’m a very rare sort of bear”, he replied importantly. “There aren’t many of us left where I come from”.*

УСПЕШНЫЙ УЧАСТНИК ДИАЛОГА КУЛЬТУР

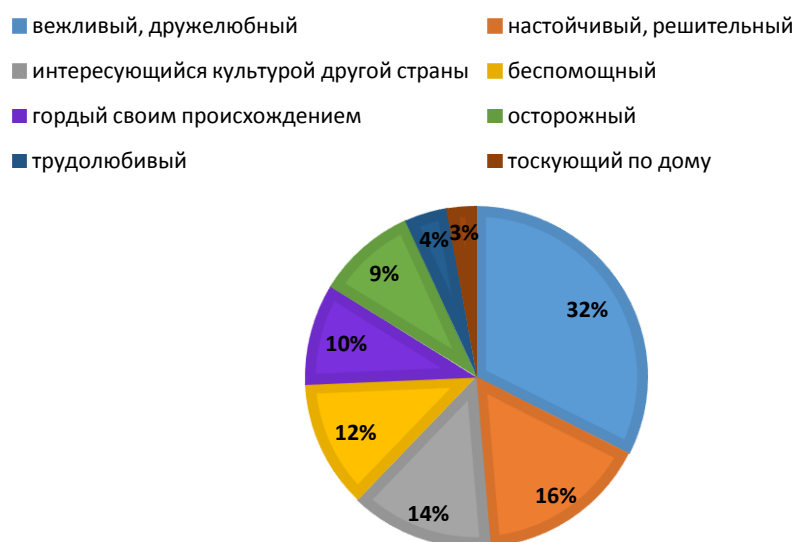


Рис. 1. Основные качества, помогающие справиться с проблемами межкультурной коммуникации

Спустя два месяца Паддингтон стал не просто полноправным членом семьи Браунов и британского общества, но и всеобщим любимцем. Его знают все соседи, ему доверяют, обязаны ходить на рынок и делать покупки. То есть можно сказать, что процесс адаптации успешно завершился.

Анализ лексических единиц, используемых автором при описании Паддингтона, позволяет выделить основные качества, которые помогли ему справиться с проблемами межкультурной коммуникации. На рис. 1 видно, что самое важное из них – это вежливость и дружелюбность (32 %). На втором месте – настойчивость в достижении цели и решительность (16 %), далее – интерес к культуре и образу жизни другой нации (14 %). Почти одинаковое количество процентов у таких характеристик, как гордость своим происхождением и осторожность (10 и 9 % соответственно). Вероятно, именно эти качества позволили медвежонку выстроить успешный диалог культур и найти свое место не только в Лондоне, но и в сердцах многих читателей.

Возможно, сказка – не самый серьезный материал для изучения таких важных проблем, как иммиграция и взаимоотношения культур. Но ведь не зря говорят: «Сказка – ложь, да в ней намек».

Список литературы

1. *Пропи В.Я.* Русская сказка. Л., 1984.
2. Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
3. *Брайде Л.Ю.* Скандинавская литературная сказка. М., 1979.
4. *Harries E.W.* Twice upon a Time Women Writers and the History of the Fairy Tale. Princeton, 2001.
5. *Намычкина Е.В.* Сказка как литературный жанр // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Вып. 3. Т. 2. С. 103-109.
6. *Opie I., Opie P.* The Classic Fairy Tales. Granada; London, 1983.
7. *Мостепанов А.А.* Анималистический жанр в английской литературной сказке XX в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2011.
8. *Bond M.* A Bear Called Paddington. N. Y., 2014.
9. Большая географическая энциклопедия. М., 2007.
10. *Мостепанов А.А.* Чужак, иностранец, ребенок: культурная память в сказочных историях М. Бонда о медвежонке Паддингтоне // Память разума и память сердца: материалы Всероссийской научной конференции / под ред. А.А. Житенева. Воронеж, 2011. С. 48-57.

References

1. Propp V.Ya. *Russkaya skazka*. Leningrad, 1984.
2. *Literaturnyy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow, 1987.
3. Braude L.Yu. *Skandinavskaya literaturnaya skazka*. Moscow, 1979.
4. Harries E.W. *Twice upon a Time Women Writers and the History of the Fairy Tale*. Princeton, 2001.
5. Namychkina E.V. Skazka kak literaturnyy zhanr. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – The Bulletin of Vyatka State Humanities University*, 2010, vol. 3, no. 2, pp. 103-109.
6. Opie I., Opie P. *The Classic Fairy Tales*. Granada, London, 1983.
7. Mostepanov A.A. *Animalisticheskiy zhanr v angliyskoy literaturnoy skazke XX v. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk*. Voronezh, 2011.
8. Bond M. *A Bear Called Paddington*. New York, 2014.
9. *Bol'shaya geograficheskaya entsiklopediya*. Moscow, 2007.
10. Mostepanov A.A. Chudak, inostranets, rebenok: kul'turnaya pamyat' v skazochnykh istoriyakh M. Bonda o medvezhonke Paddingtone. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii "Pamyat' razuma i pamyat' serdtsa"*. Voronezh, 2011, pp. 48-57.

Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 808

THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE ENGLISH LITERARY ANIMALISTIC FAIRY-TALE (basing on story-book by Michael Bond "Paddington Bear")

Natalya Alekseevna SUSHKOVA, Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, e-mail: sushkovanatalia@yandex.ru

Today communication between representatives of different nations is becoming closer due to the development of political, economic and cultural relations between countries. But perfect knowledge of a foreign language does not guarantee successful intercultural communication, one should understand culture and mentality of another nation. Literature is an indispensable part of any country's culture. History, national character, customs and traditions are reflected in literary works of various genres. Reading and studying literature helps to form intercultural competence, to develop successful intercultural dialogue, to overcome stereotypes. The English literary animalistic fairy-tale and beliefs and ideas of the Englishmen reflected in it are analyzed. Peculiarities of this literary genre, its role in the children's literature are described, its educational and pedagogical potential is disclosed. One of the most popular works of the XX century is taken as an example. The thorough text analysis enables to single out the characteristic features of the successful intercultural communicator and to create his verbal portrait. The results of theoretical research work and concrete examples prove the idea about the expediency of using this material in the teaching process.

Key words: dialogue of cultures; intercultural communication; literary animalistic fairy-tale.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-62-68

УДК 43

ФУНКЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© Елена Геннадиевна ТРУНОВА

Липецкий государственный педагогический университет,
г. Липецк, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации,
e-mail: lena05-79@mail.ru

Рекламный дискурс – один из наиболее активно развивающихся сегодня видов дискурса, обладающий огромным потенциалом для авторского творчества. Будучи поликодовым по своей сути образованием, сориентированным в первую очередь на реализацию функции воздействия, рекламный дискурс предполагает широкое разнообразие разноплановых языковых средств, эффективно работающих на прагматическую установку текста. Рассмотрены функции иноязычных вкраплений в рекламном дискурсе с позиций психолингвистики. Проанализированы содержания понятий «рекламный дискурс» и «иноязычные вкрапления», выявлены у последних особенности формы и содержания релевантные для рекламного дискурса. Опираясь на психологические закономерности процессов внимания и восприятия, обосновано использование иноязычных вкраплений в рекламном дискурсе. Выделены и описаны основные функции иноязычных вкраплений в рекламном дискурсе, а именно: 1) аттрактивная; 2) воздействующая; 3) стилистическая; 4) номинативная; 5) эстетическая. Реализация каждой функции иллюстрируется соответствующим языковым материалом. Результаты проведенного анализа могут представлять интерес для исследователей, занимающихся проблемами функционирования заимствований в языке-приемнике, а также рассматривающих рекламный дискурс как поликодовый языковой феномен.

Ключевые слова: реклама; рекламный дискурс; иноязычные вкрапления; функции иноязычных вкраплений.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-69-73

В современном обществе, характеризующемся интенсивным информационным обменом и доминирующей культурой потребления, все более важную роль приобретает реклама, которая активно и массово продвигая на рынок новые товары и услуги, одновременно формирует аксиологические установки современного человека, тем самым определяя не только его бытие, но и сознание. Современная реклама обильна и многолика, она, поддерживая конкуренцию между производителями, сама зачастую испытывает на себе влияние феномена конкуренции, становясь все более креативной, эклетичной и научно обоснованной.

Сложная, многофакторная, контекстуально обусловленная сущность рекламной коммуникации наиболее полно раскрывается в понятии «рекламный дискурс», под которым понимается «связный, вербально-невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, пред-

ставляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм работы сознания коммуникантов» [1, с. 12].

Заметим, что рекламный дискурс сегодня – один из наиболее подвижных и активно развивающихся видов дискурса. Это объясняется широким разнообразием и конкуренцией предлагаемых на рынке товаров и услуг и как следствие этого – плотной насыщенностью медиапространства разнообразной рекламной продукцией. Борясь за внимание потенциальных потребителей, создатели рекламы находятся в активном поиске все новых способов «захвата» внимания аудитории с последующей его трансформацией в устойчивый интерес к рекламируемому продукту. Современные исследователи-лингвисты констатируют использование в современных рекламных сообщениях множества разноплановых по своей природе дискурсивных средств воздействия, ориентированных на усиление запоминаемости текста и «вовлечение» в него получателя информации. Для обозначения таких средств используется за-

имствованный из английского языка термин «айстоппер» или просто «стоппер» (транслитерация английского слова “eye-stopper” – «приманка для глаз») [2].

Полагаем, что, наряду со многими другими явлениями языковой природы, содержащимися в рекламном дискурсе и выступающими в роли своеобразных «ловушек внимания», в качестве весьма ярких и эффективных средств воздействия на адресата выступают иноязычные вкрапления. Они, благодаря своей иноязычной природе, как своей формой (графикой), так и содержанием (семантикой) способны удерживать внимание адресата, неизменно стимулируя его мыслительную деятельность.

Иноязычные вкрапления традиционно рассматриваются учеными как специфический вид заимствования, при котором у заимствованных элементов сохраняются практически в полной мере изначально присущие им морфологические, синтаксические, семантические и другие характеристики, включая фонетическую форму. Звуковая форма иноязычных вкраплений может быть передана средствами иностранной графики или же с помощью переводческой транскрипции или транслитерации. Анализ литературы показал, что предлагаемые современными исследователями определения понятия «иноязычное вкрапление» существенно различаются по своему объему и содержанию. Так, Л.Г. Копрева предлагает довольно узкое определение, понимая под иноязычными вкраплениями слова и словосочетания, которые в русских текстах передаются средствами языка-донора [2].

А.А. Леонтьев, впервые употребивший впоследствии ставшее лингвистическим термином словосочетание «иноязычные вкрапления», понимал под ними весьма широкий круг явлений. Он относил к вкраплениям и русские слова, употребляемые семантически ошибочно или с нарушением грамматических норм, и случаи целенаправленного искажения графической (фонетической) формы с целью передачи «инострannого акцента», и многие другие явления, не попадающие под понятие языковой нормы родного языка [3].

Представляют интерес и определения, в которых авторы указывают на функции иноязычных вкраплений в тексте. Например, С.И. Влахов и С.П. Флорин определяют ино-

язычные вкрапления как слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических или синтаксических изменений, введенные автором для придания тексту научности, создания колорита, атмосферы или впечатления начитанности, учености, иногда – оттенка комичности или иронии (цит. по: [4, с. 64]). Очевидно, что диапазон функций, выполняемых иноязычными вкраплениями, более широк, чем те немногие, которые упомянуты в вышеуказанном определении. Заметим также, что для текстов различной жанро-стилевой принадлежности характерны различные комбинации этих функций, а доминирование тех или иных функций будет детерминироваться функциональной направленностью самого текста или его фрагмента, в котором использовано иноязычное вкрапление. Рассмотрим, какие функции могут реализовывать иноязычные вкрапления в текстах, относящихся к сфере рекламного дискурса.

Учитывая тенденцию ко все большему уплотнению рекламного потока, практически повсюду сопровождающего современного потребителя, одной из наиболее актуальных и труднодостижимых задач специалистов по рекламе на сегодняшний день выступает создание рекламных продуктов, способных удерживать на себе внимание потенциальных потребителей. Хорошо известна модель, поэтапно отражающая психологический механизм воздействия рекламы, разработанная американцем Э. Левисом в 1896 г. Она состоит из четырех ключевых компонентов: внимание – интерес – желание – действие. Вполне очевидно, что если не срабатывает первый компонент «внимание» – своеобразный «спусковой крючок» всего механизма, то и все рекламное послание обречено на провал.

Иноязычные вкрапления могут весьма успешно выполнять *аттрактивную* функцию (функцию привлечения внимания), обладая для этого всеми необходимыми качествами. Из психологии известно, что такие объективные характеристики предметов, как новизна, необычность, контрастность способны привлекать непроизвольное внимание человека. Более того, психологами отмечается, что непроизвольное внимание бывает вынужденным [5]. Человек не может игнориро-

вать определенные вещи в своем окружении, поскольку они обладают свойствами, выступающими в роли раздражителей психики человека. В случае иноязычных вкраплений это необычная форма начертания букв, непривычное для слуха звучание, зачастую «непрозрачная» для понимания простым обывателям семантика, а также выраженная контрастность с лингвистическим окружением, представленным иным семиотическим кодом.

- Utopia. Эксклюзивно в Mercury;
- Паронормальное приготовление пищи;
- Panasonic. Ideas for life.

Более того, неочевидная семантика иноязычного слова побуждает человека на интеллектуальные усилия – попытку декодирования, которые, в свою очередь, неизменно стимулируют интерес со стороны познающего субъекта.

В целом, содержание рекламного текста должно создавать для человека потенциальную возможность раскрытия хотя бы в самом общем виде семантики иноязычных вкраплений. Это может быть осуществлено путем соотнесения последних со всем смысловым контекстом рекламного послания, посредством обращения к визуальному ряду и т. п. Вкрапления, которые не поддаются «расшифровке», вызывают у реципиента текста чувство раздражения – негативную эмоцию, которая затем транспонируется и на сам рекламируемый продукт, порождая отношение неприятия, что недопустимо. Напротив, интеллектуальные усилия, воспринимаемые человеком как успешные, вызывают положительную реакцию как по отношению к самому себе, так и объекту приложения интеллектуальных сил и повышают к нему интерес.

Исследователь Дж. Бигнелл справедливо замечает, что в современной рекламе целевой вектор смещается от непосредственно прямого побуждения действовать к формированию положительного отношения к самой рекламе, от нее к рекламированному товару, и лишь затем – деятельностную реакцию потребителя. «Целью рекламы является включить нас в ее структуру значений, побудить нас к участию в декодировке ее лингвистических и визуальных знаков и получить удовольствие от этой деятельности декодирования» (цит. по: [6, с. 72]).

С целью создания возможности более полного понимания смысла иноязычных

вкраплений читательской аудиторией в рекламных сообщениях используются разнообразные способы: дублирование того же содержания на родном языке, использование визуального изображения, поддерживающего иноязычное вкрапление семантически, использование в них интернационализмов, простых общеупотребительных слов и т. п.

Так, например, в следующих примерах семантика, заложенная в иноязычное вкрапление, частично раскрывается в русскоязычном тексте.

- Maggi Maggiеский вкус;
- “Newhouse”. Мебель для нового дома;
- Молоко вдвойне вкусней, если это Milky Way.

Еще одна не менее значимая функция иноязычных вкраплений в рекламном дискурсе – *воздействующая*, которая также зачастую реализуется не напрямую, а опосредованно. Непосредственная же сила их лингвистического воздействия во многом стерта из-за невозможности полного декодирования значения иноязычных слов большей частью аудитории. В данном случае создатели рекламы делают ставку на психологическое воздействие, которое осуществляется посредством задеирования коммуникативной категории «авторитетность», оказывающую существенное влияние на восприятие реципиентом предлагаемой информации.

Лингвист-когнитивист В.Б. Кашкин рассматривает авторитетность как важную коммуникативную категорию, посредством которой оценивается степень влияния слов на коммуникативные последствия, а также усиливается или, напротив, ослабляется возможность этого влияния со стороны взаимодействующих коммуникантов [7]. В нашем случае авторитетность рекламного текста отражает степень доверия к нему со стороны читателей. Существуют различные способы повышения авторитетности рекламного текста, среди них – использование иноязычных вкраплений [8].

Употребление в рекламе иноязычных вкраплений – признак высокой компетентности и образованности автора рекламы, его принадлежности к определенному социуму: качества, которые автоматически распространяются и на рекламируемый товар, и создают его авторитетность. На авторитетность в данном случае работает и сложившийся

в русской культуре стереотип сознания, что «западное – все самое лучшее», поэтому иноязычные вкрапления подспудно репрезентируют идею о высоком качестве, эксклюзивности и элитности рекламируемого продукта.

– Golden Fields. Extra Quality (рис, обработанный паром, рассыпчатый);

– Карта VISA Classic в подарок.

Легко распознаваемые английские слова “golden”, “extra”, “classic” в данных фрагментах рекламных текстов служат для усиления идеи «превосходное качество».

– Земля вертится – доказано Галилеем. Надежная техника существует – доказано “Zanussi”;

– “Indesit”. Прослужит долго.

Данные лаконичные по форме рекламные слоганы звучат убедительно. Их эффект усиливается благодаря использованию иноязычных вкраплений.

Стилистическая функция иноязычных вкраплений тесно связана с уже упомянутыми аспектами. Хорошо известно, что рекламодатели стараются не только проинформировать аудиторию о характеристиках того или иного товара, но создать привлекательный образ, и даже шире – миф о том, что использование данного продукта может преобразить человека и его жизнь. Дж. Уильямсон говорит в этом случае, что техника рекламы состоит в создании корреляции между чувствами, ощущениями и материальными объектами, т. е. недостижимое привязывается к достижимому [6, с. 72]. Для этого все вербальные и невербальные средства подчинены единой стилистике, отражающей замысел авторов: роскошной жизни, веселому времяпрепровождению и т. п. Используемые в рекламных сообщениях иноязычные вкрапления поддерживают задаваемый в рекламном сообщении стиль и выступают в ряде случаев одними из центральных стилистических элементов.

В следующих примерах иноязычные вкрапления используются для воссоздания задорного, энергичного молодежного стиля.

– Сделай Альпы. Сделай “Dew”;

– Не тормози. Сникерсни!;

– Новое поколение выбирает “Pepsi”;

– Fanta. Вливайся!;

– С “MEXX” всегда MEXXмальный успех!

Одновременная реализация *номинативной* и *эстетической* функций иноязычных вкраплений позволяет осуществить номинацию, не прибегая к русскоязычной графике, что особенно значимо при передаче прагматонимов (слов, передающих название торговой марки). Ученые-лингвисты относят прагматонимы к ключевым знакам рекламного дискурса, функционирующим на когнитивном уровне рекламного воздействия. Отмечается, что они многократно повторяются в разных частях рекламного сообщения, что способствует прочному запоминанию прагматонимов, установлению связи информации о рекламируемом товаре и его имени [9].

Как показал анализ текстов русскоязычных рекламных сообщений, именно прагматонимы наиболее часто передаются посредством иноязычных (преимущественно англоязычных) вкраплений. С одной стороны, это позволяет сохранить оригинальность торговой марки, с другой же создает определенную трудность для читателей, делая название продукта семантически немотивированным.

– “Wella”. Вы великолепны;

– “Comet”. Очистит то, что другим не под силу;

– 80 % читательниц журнала «Гламур» подтвердили, что “Clearasil” действует быстро и эффективно.

Между тем нельзя забывать и об эстетической составляющей. Непривычное уху звуковое сочетание, скрываемое за иноязычной графикой, может восприниматься нейтрально, в то время как его транслитерированный русскоязычный вариант – вызывать улыбку, полностью разрушая создаваемый маркетологами образ и низводя его до объекта примитивной шутки.

– “Kozel” (названия сорта пива);

– “Vidal Sassoon” (название шампуня);

– “Nissan Qashqui” (название марки автомобиля).

Итак, иноязычные вкрапления в рекламном дискурсе предстают как явления языкового порядка, воздействующие на человека не столько своим содержанием (значением), сколько фонетической и графической формой, пробуждающей у реципиента определенные ассоциации, эмоции и стереотипы восприятия, мотивирующие его в конечном итоге к приобретению товара. Иноязычные

вкрапления активно участвуют в процессе рекламного мифотворчества, поддерживая у русскоязычной аудитории стереотипы и мифы об абсолютно «безоблачном», прогрессивном и комфортном западном образе жизни.

Список литературы

1. Тарасевич Т.М. Особенности функционирования экономической терминологии в современном рекламном дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2007.
2. Копрева Л.Г. Функции лингвистических стопперов в пресс-рекламном тексте (региональный аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007.
3. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь // Вопросы культуры речи. М., 1966. Вып. 11. С. 60-68.
4. Норлусенян В.С. Иноязычные вкрапления: современное состояние проблемы // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 57. С. 63-66.
5. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.
6. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 2001.
7. Кашкин В.Б. Авторитетность и коммуникация. Серия Аспекты языка и коммуникации. Воронеж, 2008. Вып. 4.
8. Трунова Е.Г., Гречихина Л.А. Способы повышения авторитетности рекламного текста // Индустрия перевода. Пермь, 2014. Т. 1. С. 104-109.
9. Крюкова И.В. Имена собственные в современной российской рекламе // Рекламный дискурс и рекламный текст: коллективная

монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева. М., 2011. С. 261-278.

References

1. Tarasevich T.M. *Osobennosti funktsionirovaniya ekonomicheskoy terminologii v sovremennom reklamnom diskurse*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen, 2007.
2. Kopreva L.G. *Funktsii lingvisticheskikh stopperov v press-reklamnom tekste (regional'nyy aspekt)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar, 2007.
3. Leont'ev A.A. Inoyazychnye vkraplenniya v russkuyu rech'. *Voprosy kul'tury rechi*. Moscow, 1966, vol. 11, pp. 60-68.
4. Norlusenyan V.S. Inoyazychnye vkraplenniya: sovremennoe sostoyanie problem. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Yaroslav the Wise Novgorod State University*, 2010, no. 57, pp. 63-66.
5. Sherkovin Yu.A. *Psikhologicheskie problemy massovykh informatsionnykh protsessov*. Moscow, 1973.
6. Pocheptsov G.G. *Teoriya kommunikatsii*. Moscow, 2001.
7. Kashkin V.B. *Avtoritetnost' i kommunikatsiya. Seriya Aspekty yazyka i kommunikatsii*. Voronezh, 2008, no. 4.
8. Trunova E.G., Grechikhina L.A. *Sposoby povysheniya avtoritetnosti reklamnogo teksta. Industriya perevoda*. Perm, 2014, vol. 1, pp. 104-109.
9. Kryukova I.V. *Imena sobstvennyye v sovremennoy rossiyskoy reklame. Reklamnyy diskurs i reklamnyy tekst*. Moscow, 2011, pp. 261-278.

Поступила в редакцию 18.03.2016 г.

Received 18 March 2016

UDC 43

FUNCTIONS OF FOREIGN INCLUSIONS IN ADVERTISEMENT DISCOURSE: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT

Elena Gennadievna TRUNOVA, Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, e-mail: lena05-79@mail.ru

Advertising discourse is one of the most actively developing kinds of discourse, which possesses a great potential for the author's creativity. It has a polycoded nature and is oriented at producing a powerful motivational effect on the readers. Thus advertisement discourse presupposes the abundant usage of various language means, which work effectively to realize the text pragmatic aim. The analysis of functions of foreign inclusions in advertisement discourse from psycholinguistic prospective is made. The notions "advertising discourse" and "foreign inclusions" are analyzed, the peculiarities of foreign inclusions which seem relevant to advertising discourse are identified. A psychological theory to explain the frequent use of foreign inclusions in advertising discourse is resorted. The functions of foreign inclusions in advertisement discourse, namely: 1) attractive; 2) motivating; 3) stylistical; 4) nominative; 5) aesthetic are also singled out and described. The realization of every function is illustrated by the language material. The results of the carried out analysis may be interesting for researchers working with problems of borrowings' functioning in receiving language and also considering advertisement discourse as polycoded language phenomenon.

Key words: advertisement; advertisement discourse; foreign inclusions; functions of foreign inclusions.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-69-73

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 373.51

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ИРАК

© Федор Иванович СОБЯНИН

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, г. Белгород, Российская Федерация,
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории
и методики физической культуры, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

© Ал-Хасани Мустафа Хайдер Хуссейн

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, г. Белгород, Российская Федерация,
аспирант, кафедра теории и методики физической культуры,
e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

© Ал-Джубури Салих Салим Салих

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, г. Белгород, Российская Федерация,
аспирант, кафедра теории и методики физической культуры,
e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

На основе изучения данных специальной литературы и анкетного опроса рассмотрена проблема совершенствования физической подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста в общеобразовательных школах Республики Ирак. Опрошено 50 учителей физической культуры в 2015 г. в Багдаде. Анкета включала 16 вопросов открытого, полужакрытого и закрытого типа. Целью опроса было выяснить важнейшие проблемы, сложившиеся в содержании физической подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака. В ходе исследования определена оценка учителями уровня физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста общеобразовательных школ Ирака. Установлено, что содержание комплекса тестов-упражнений для оценки базовых физических качеств учащихся устарело, и учителя считают необходимым его усовершенствовать. Важнейшими проблемами физической подготовки учащихся школ Ирака учителя считают недостаточную государственную поддержку в развитии материально-технического оснащения занятий по физической культуре, стимулирование профессиональной деятельности учителей физической культуры. В содержании физической подготовки учащихся в качестве проблемы также выделяется отсутствие должного внимания со стороны учителей к методике развития базовых физических качеств учащихся. Учителями предлагается для совершенствования содержания физической подготовки учащихся изучение и применение ценного зарубежного опыта, разработка нового комплекса упражнений для оценки физической подготовленности школьников, включение в содержание занятий плавания, народных и подвижных игр. Готовность к внедрению данных перспектив подтверждается позитивным отношением большинства учителей к своей профессиональной деятельности в существующих условиях в Ираке. Полученные данные имеют теоретическую и практическую значимость для совершенствования физической подготовки учащихся в школах Ирака.

Ключевые слова: учащиеся; средний и старший школьный возраст; физическая подготовка; Республика Ирак.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-74-78

В Ираке, несмотря на продолжающиеся военные действия на юге страны, в последние годы заметна тенденция к изучению и решению проблем, накопившихся в сфере физической культуры, в т. ч. в содержании физкультурного образования учащейся молодежи в общеобразовательных и высших учебных заведениях.

Помимо вопросов, касающихся материально-технического обеспечения, недостатка квалифицированных кадров в общеобразовательных школах, в Ираке обнаружилось проблемы организационного, методического характера, требующие научного подхода к их решению. Программа по физической культуре в Республике Ирак появилась в 70-е гг. XX в., но к настоящему времени в ней и в содержании занятий по физической культуре сложились определенные проблемы, требующие специального изучения и решения [1; 2].

В частности, имеются проблемы в содержании занятий физической культурой для учащихся среднего и старшего школьного возраста, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Для выявления проблем, касающихся содержания занятий физической культурой для учащихся среднего и старшего школьного возраста, среди учителей физической культуры, работающих в школах Ирака, проводился анкетный опрос. Анкета включала в себя 16 вопросов открытого, полужакрытого и закрытого типа.

В опросе участвовало 50 учителей физической культуры, работающих в школах и проводящих занятия в средних и старших классах по физической культуре. Все учителя работают в г. Багдаде. Опрос проводился в сентябре 2015 г.

Из общего числа опрошенных педагогов Ирака было 17 женщин и 33 мужчины. Учителя имеют достаточно высокую квалификацию. Среди них в опросе принимали участие один судья международной категории по волейболу, тренер по гандболу, тренер по футболу, один директор школы.

Средний возраст опрошенных составил 40,5 лет. Самому старшему учителю 71 год, а самому молодому 25 лет. Все опрошенные являются выпускниками двух университетов – факультета физической культуры Багдадского государственного университета и Университета Аль Мустансирия. Средний

стаж работающих учителей физической культуры 14 лет, самый наименьший стаж – 1 год работы в школе, а самый большой – 40 лет.

Данные о стаже работы, образовании, возрасте свидетельствуют о соответствии специальности, квалификации опрошенных предлагаемому содержанию опросника. Отсюда следует, что состав респондентов дает основание считать, что результаты опроса вполне могут считаться достоверными (табл. 1).

На вопрос о том, какой уровень общей физической подготовленности у учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака, учителя ответили следующим образом: 10 % из них определили этот уровень как высокий, 26 % из числа опрошенных указали на средний уровень, 56 % отметили низкий уровень и 8 % – как очень низкий. Таким образом, 64 % учителей оценивают уровень физической подготовленности учащихся ниже среднего уровня.

Вместе с тем 76 % учителей думают, что содержание физической подготовки учащихся в школах Ирака очень устарело, 21 % в этом сомневается и 3 % так не считают.

И все-таки занятия по физической культуре по своему содержанию, видимо, действительно очень устарели, о чем говорят ответы на следующий вопрос. При ответах на него было установлено, что все 100 % опрошенных единогласно указали на острую необходимость совершенствования содержания физкультурного образования учеников среднего и старшего школьного возраста.

При этом наиболее важными проблемами для учителей являются вопросы недостаточного материально-технического оснащения школ, недостаточного внимания к проблемам физической культуры в школах со стороны государства. Характерно, что, выделяя эти проблемы, никто из учителей не указал на проблемы методического порядка. В то же время, как показали дальнейшие вопросы, такие проблемы тоже существуют.

66 % из числа опрошенных считают, что в содержании занятий физической культурой в старших и средних классах недостаточно внимания уделяется развитию базовых физических качеств, 20 % в этом сомневаются, а 14 % считают, что процесс развития основных физических качеств в общеобразовательных учреждениях Республики Ирак осуществляется вполне эффективно.

Таблица 1

Данные опроса учителей физической культуры школ г. Багдада

№ п/п	Вопрос анкеты	Варианты ответов (в %)	Замечания
1	Как Вы оцениваете общий уровень физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста школ Ирака?	Очень высокий – 0 % Высокий – 10 % Средний – 26 % Низкий – 56 % Очень низкий – 8 %	В анкете этот вопрос стоит под № 5 после первых контактных вопросов
2	Считаете ли Вы, что содержание физической подготовки учащихся в школах Ирака очень устарело?	Да – 76 % Нет – 3 % Не могу сказать точно – 21 %	
3	Считаете ли Вы, что содержание физической подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака необходимо совершенствовать?	Да – 100 % Нет – 0 % Не могу сказать точно – 0 %	
4	Какие наиболее важные проблемы существуют, по Вашему мнению, в содержании физической подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака?	1 – отсутствие новых зданий школ; 2 – отсутствие спортивного оборудования и площадей; 3 – недостаточное внимание государства к обеспечению организации уроков физической культуры; 4 – отсутствие поддержки развития спорта в школах; 5 – недостаток спортивных клубов для юношей; 6 – недостаточная поддержка государством профессиональной деятельности учителей	Ответы ранжированы по количеству избранных вариантов
5	Считаете ли Вы, что в содержании занятий физической культурой в школах Ирака недостаточно внимания уделяется основным физическим качествам?	Да – 66 % Нет – 14 % Не могу сказать определенно – 20 %	
6	Думаете ли Вы, что комплекс упражнений для оценивания уровня развития физических качеств недостаточно охватывает все основные физические качества учащегося?	Да – 70 % Нет – 9 % Не могу сказать определенно – 21 %	
7	Считаете ли Вы, что существующий комплекс упражнений для оценки физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака необходимо усовершенствовать для более объективной оценки основных физических качеств детей?	Да – 64 % Нет – 22 % Не могу сказать определенно – 14 %	
8	Что бы Вы предложили изменить в комплексе упражнений для оценки физических качеств детей среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака?	1 – создать новый комплекс упражнений, чтобы измерить уровень всех физических качеств; 2 – изучить программы разных стран мира по физической культуре и использовать эти данные в развитии спорта в Ираке	Даны всего 2 варианта ответа либо ответ на вопрос вообще отсутствует. Варианты ответа ранжированы
9	Что бы Вы предложили изменить в содержании физической подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака?	1 – расширить обмен научным опытом между Ираком и другими странами; 2 – включить в занятия плавание; 3 – включить в занятия новые народные и спортивные игры	Даны всего 3 варианта ответа. Они ранжированы
10	Нравится ли Вам работать учителем физической культуры в школе?	Да – 80 % Нет – 8 % Не могу сказать точно – 12 %	
11	Будете ли Вы продолжать работать в школе в избранной профессии?	Да – 82 % Нет – 6 % Не могу сказать точно – 12 %	

В анкете был поставлен вопрос о методике педагогического контроля за развитием физических качеств учащихся. При изучении этого вопроса 70 % респондентов отметили, что используемый в традиционной практике комплекс упражнений для оценивания уровня развития физических качеств не вполне охватывает все основные (базовые) физические качества учащихся. При этом только 9 % опрошенных так не думают и 21 % учителей не смогли уточнить свой ответ на этот вопрос.

Немного изменилось соотношение респондентов при уточнении данного вопроса: если 64 % категорично посчитали необходимым обязательно усовершенствовать комплекс тестов-упражнений для оценивания базовых физических качеств, то уже 22 % высказали прямо противоположное предложение и 14 % не сумели точно ответить на этот вопрос.

Особый интерес представляли ответы на вопрос о предложениях по изменению комплекса упражнений для оценки уровня развития физических качеств учащихся. В результате опроса на первое место учителя выдвинули предложение – разработать новый диагностический комплекс упражнений-тестов для оценки уровня физической подготовленности школьников, а на второе место поставили пожелание вносить новшества в комплексы оценочных упражнений после изучения образовательных программ по физической культуре в других школах, прежде всего, европейских стран.

Далее следовал вопрос, уточняющий и конкретизирующий предложения о внесении изменений в содержание физической подготовки учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака. Таких конструктивных предложения было высказано всего лишь три: на первое место респонденты выставили необходимость обмена ценным научно-методическим опытом с другими зарубежными странами; на второе место решили поставить включение занятий по плаванию; на третье место – введение в содержание занятий по физической культуре народных и новых спортивных игр.

При опросе респонденты также отметили свое отношение к работе учителей физической культуры, поскольку в современных условиях в Ираке это делать очень не просто.

В то же время позиция учителей, которые были бы готовы продолжать вести педагогическую работу по физической культуре, чрезвычайно важна для всего населения и особенно для детей школьного возраста. В этой ситуации учителя физической культуры в Ираке выступают фактором определенной стабильности и надежды на лучшее будущее своей страны.

В вопросе: «Нравится ли Вам работать учителем физической культуры в школе?» скорее раскрывается наличие педагогического призвания учителей физической культуры. Вместе с тем в этом вопросе на самом деле скрывается и отношение, возможно изменившееся, к профессиональной деятельности в нынешней обстановке в Ираке. Оказалось, что 80 % опрошенным избранная профессия очень нравится, 12 % не смогли точно определить свое отношение к ней и только 8 % категорично ответили «нет».

С целью продолжения и углубления изучения отношения к профессии учителя физической культуры в анкете был поставлен вопрос: «Будете ли Вы продолжать работать в школе в избранной профессии?». Ответы почти полностью совпали с ответами в предыдущем вопросе, что свидетельствует о достоверности выявленного отношения к профессии у опрошенных учителей: 82 % хотят продолжить работать в школе по избранной специальности, 12 % еще не определились с ответом, а 6 % не собираются там работать.

Выводы.

1. Опрос показал, что учителя физической культуры Ирака в большинстве (64 % опрошенных) считают уровень физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста очень низким.

2. Содержание физической подготовки в школах Ирака, по мнению учителей, давно устарело и его необходимо кардинально изменить (100 % респондентов).

3. Отмечая недостаточное материально-техническое обеспечение занятий по физической культуре в школе, многие учителя считают, что в физической подготовке мало внимания уделяется развитию базовых физических качеств учащихся (66 % опрошенных), не отвечает современным требованиям комплекс тестов-упражнений для более объективного оценивания основных физических

качеств (70 % респондентов) и его необходимо совершенствовать (64 % учителей).

4. Чтобы изменить положение, учителя предлагают изучить содержание учебных программ по физической культуре разных стран и на этой основе разработать новый комплекс упражнений-тестов для диагностики уровня развития базовых физических качеств учащихся, а в содержание физической подготовки включить передовой зарубежный опыт физической подготовки в школах, также ввести занятия по плаванию, народные и новые спортивные игры.

5. Учителя физической культуры готовы к тому, чтобы внести изменения, способствующие повышению уровня физической подготовленности учащихся среднего и старшего школьного возраста в школах Ирака, большинству из них по-прежнему нравится работать учителями физической культуры в школе (80 %), и они намерены в ближайшем будущем продолжить деятельность в избранной профессии (82 %).

Список литературы

1. Аль Баттауи Газван Азиз Мухсен. Национальные особенности становления и развития системы физического воспитания в Ираке:

автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015.

2. Аль Хасани Мустафа Хайдер Хусейн. Некоторые особенности предмета физическая культура для учащихся среднего и старшего школьного возраста в общеобразовательных школах Республики Ирак // Формирование здорового образа жизни детей и подростков: традиции и новации: материалы 2 Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Белгород, 2015. Ч. 2. С. 366-370.

References

1. Al' Battaui Gazvan Aziz Mukhsen. *Natsional'nye osobennosti stanovleniya i razvitiya sistemy fizicheskogo vospitaniya v Irake*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk Tambov, 2015.
2. Al' Khasani Mustafa Khayder Khuseyn. *Nekotorye osobennosti predmeta fizicheskaya kul'tura dlya uchashchikhsya srednego i starshego shkol'nogo vozrasta v obshcheobrazovatel'nykh shkolakh Respubliki Irak. Materialy 2 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Formirovanie zdorovogo obraza zhizni detey i podrostkov: traditsii i novatsii": v 2 ch.* Belgorod, 2015, ch. 2, pp. 366-370.

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.
Received 1 February 2016

UDC 373.51

THE PROBLEM OF PHYSICAL TRAINING OF MIDDLE AND OLD SCHOOL AGE IMPROVEMENT IN THE REPUBLIC OF IRAQ

Fedor Ivanovich SOBYANIN, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor of Theory and Methods of Physical Training Department, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

Al-Hasani Mustafa Hayder Husseyn, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, Post-graduate Student, Theory and Methods of Physical Training Department, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

Al-Dzhuburi Salih Salim Salih, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, Post-graduate Student, Theory and Methods of Physical Training Department, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

Basing on the data study of special literature and questionnaire survey the problem of physical preparation improvement of students of middle and late school age in regular schools of the Republic of Iraq is considered. 50 teachers of PE in 2015 were asked in Bagdad. The questionnaire included 16 questions of open, semi-closed and closed type. The purpose of questionnaire was to clear up the most important problems build in the content of physical preparation of students of middle and late school age in schools of Iraq. During the study the estimation by teachers of physical preparation level of students of middle and late school age of Iraq schools was made. It is established, that the content of complex of test-exercises for estimation of basic physical qualities of students is out of date and teachers consider that it is important to improve them. The most important problems of physical preparation of students of schools of Iraq the teachers find insufficient state support in the development of material-technical equipment for physical education, stimulating professional activity of physical education teachers. In the content of physical preparation of students the problem is also the lack of attention from teachers to the methods of development of physical qualities of students. The teachers propose to improve the content of physical preparation to study and apply valuable foreign experience, development of new complex of exercises for evaluation physical preparation of students, including swimming, folk and outdoor games. The readiness for implementation of these prospects is confirmed by positive relation of most of teachers for their professional activity in the existing conditions in Iraq. The received data have theoretical and practical significance for improvement of physical preparation in schools of Iraq.

Key words: students; middle and late school age; physical preparation; the Republic of Iraq.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-74-78

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 796.011

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

© **Мария Владимировна КУЛЕШОВА**

Государственное училище (техникум) олимпийского резерва,
г. Самара, Российская Федерация, преподаватель, методист,
e-mail: mashakuleshova@mail.ru

© **Ольга Геннадьевна РУМБА**

Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация, доктор педагогических наук, профессор,
старший научный сотрудник Научно-исследовательского центра,
e-mail: RumbaOlga@yandex.ru

© **Александр Александрович ГОРЕЛОВ**

Военный институт физической культуры, г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация, доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра,
e-mail: alexagorr@yandex.ru

Актуальность статьи обусловлена проблемой социализации студентов в тот период жизни, когда они овладевают профессией. Рассматривая социализацию как составляющую процесса социального развития человека, авторы указывают на ее значение в плане адаптации к обучению в вузе и профессиональной деятельности. В качестве доступного для педагогического вмешательства средства, которое может способствовать социализации, рассматривается физическая культура и такая ее составляющая, как двигательная активность (ДА). При этом акцентируется внимание на возможности параллельного решения двух актуальных для студенчества проблем – социализации и оздоровления. Таким образом, в качестве цели исследования определено научное обоснование педагогических условий социализации студентов в процессе ДА. Условия вырабатываются на основании исследования социализированности и ДА студентов с разным уровнем здоровья, основными результатами которого явились выводы об отсутствии заметных различий по показателям социализированности между студентами основной и специальной медицинских групп и о свойственном им дефиците ДА. В ходе педагогического эксперимента доказывается эффективность следующих педагогических условий: создание возможностей для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учетом личных предпочтений; обеспечение взаимодействия студентов разных медицинских групп в процессе ДА; повышение интереса к дополнительным занятиям физической культурой. Реализация условий способствовала повышению социализированности, увеличению ДА, улучшению здоровья студентов. В процессе исследования применены методы теоретического анализа и обобщения данных специальной литературы, тестирования, анкетирования, шагометрии, пульсометрии, педагогического эксперимента, математической статистики, индексов.

Ключевые слова: социализация; оздоровление; двигательная активность; физическая культура; студенты; педагогические условия; социализированность.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-79-88

Процесс социального развития индивиду, воспринимаемый некоторыми учеными как синонимичный процессу социализации, является одной из важнейших сторон психического развития человека в целом. Понима-

ние этого является ключевым при построении деятельности любой образовательной организации, в т. ч. вуза. Вуз как разновидность образовательной организации является одним из важнейших институтов социализа-

ции подрастающего поколения, причем его роль в силу объективных глобальных общественных изменений становится все более значимой. Период обучения в вузе совпадает с дотрудовой стадией социализации и в адаптивном плане является очень сложным, по причине чего ведущим направлением социализации студентов большинство ученых считают адаптацию к обучению в вузе и профессиональной деятельности [1–3].

Анализ диссертационных исследований последних 20 лет [2; 4–10] позволяет заключить, что социальная и профессиональная адаптация студентов реализуются в основном через активную роль педагога путем выработки соответствующих педагогических условий, включающих: построение личностно-ориентированного образовательного процесса, гуманизацию и индивидуализацию обучения, формирование ценностных ориентаций, проявление активности и самостоятельности, рефлексии, комфортную коммуникацию и развитие коммуникативного потенциала. В качестве альтернативной возможности реализуются попытки социализации студентов в естественных условиях на основе их собственных инициатив, без активной роли педагога.

На наш взгляд, большим потенциалом для реализации перечисленных выше направлений педагогических воздействий с целью социализации является двигательная активность (ДА) студентов, реализуемая как в рамках учебной дисциплины «Физическая культура», так и за ее пределами. В теоретическом плане данное предположение согласуется с положением о единстве и параллельности физического, психического, социального развития человека, являющимся одним из основополагающих для физической культуры как научной дисциплины [11; 12]. В практическом плане перспективность такого подхода расширяется за счет возможности параллельного решения двух острых для студенчества проблем – социализации и оздоровления. Известно, что вторая из указанных проблем преимущественно решается именно средствами физической культуры, в то время как для решения первой специальных учебных дисциплин в вузе не предусмотрено.

Данные специальной литературы свидетельствуют, что возможности физической

культуры и спорта как факторов социализации студентов находятся в стадии разработки, при этом можно выделить два направления развития исследований:

- теоретические исследования по проблеме ценностного содержания физического воспитания в высшей школе и формирования «физической культуры личности» [13–16];
- экспериментальные исследования по проблеме социальной и профессиональной адаптации студентов средствами физической культуры [8; 9; 17–20].

Исследователи, работающие в рамках первого направления, позиционируют физическую культуру как важнейший базовый компонент формирования общей культуры молодежи, подчеркивая, что она является действенным средством интеллектуального, нравственного, эстетического воспитания. Исследователи, работающие в рамках второго направления, предлагают решать проблему практически – путем разработки соответствующих педагогических условий, педагогических и физкультурно-оздоровительных технологий. Основными характеристиками данных разработок являются: ориентирование содержания физкультурных занятий на интересы и потребности занимающихся, индивидуализация тренировочных нагрузок, формирование ценностных ориентаций, комфортная коммуникация и взаимодействие внутри группы и с педагогом, развитие творческого потенциала и самостоятельности. В числе базовых видов ДА предлагаются разные варианты традиционных и нетрадиционных средств физической культуры, а в качестве наиболее перспективных в плане социализации отмечаются игры (подвижные и спортивные) и туризм. Практически во всех проанализированных источниках подчеркивается целесообразность построения физкультурных занятий на базе избранного вида спорта, применение игрового метода, подготовка к самостоятельным занятиям, введение психорегуляции и релаксации.

Таким образом, с одной стороны, физическую культуру можно рассматривать как перспективное средство социализации студентов; с другой стороны, в практике вузовского физического воспитания этот процесс является сопутствующим и носит в большей степени стихийный характер [21]. Данное обстоятельство, расцениваемое нами как

противоречие, указывает на актуальность научного обоснования подходов к построению физического воспитания студентов, основанного на межличностном взаимодействии в процессе ДА, которое обеспечит формирование социального опыта, облегчит процесс обучения в вузе и положительно повлияет на профессиональную подготовленность будущих специалистов.

Цель исследования – научно обосновать педагогические условия социализации студентов в процессе двигательной активности.

Исследование проводилось с сентября 2012 г. по апрель 2015 г. [22]:

– *на первом этапе* – теоретическом (сентябрь 2012 г. – сентябрь 2013 г.) – сопоставлены современные представления о социализации человека, раскрыты теоретические основания и направления социализации студентов, обобщен опыт социализации человека в процессе ДА, определены критерии социализированности студентов;

– *на втором этапе* – поисковом (октябрь–декабрь 2013 г.) – проведено исследование социализированности и ДА студентов разных медицинских групп, в котором приняли участие 100 студентов I–II курсов Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»), из них 50 относились к основной медицинской группе (ОМГ), 50 – к специальной медицинской группе (СМГ);

– *на третьем этапе* – экспериментальном (январь–октябрь 2014 г.) – выработаны педагогические условия социализации студентов в процессе ДА и с помощью педагогического эксперимента оценена их эффективность; в эксперименте приняли участие 80 студентов III курса НИУ «БелГУ» (40 девушек, 40 юношей), из которых половина относилась к ОМГ, половина – к СМГ.

В ходе исследования применены следующие **методы**: теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы; тестирование; анкетирование; шагометрия; пульсометрия; метод индексов; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Результаты теоретических исследований по вопросу выбора *критериев социализированности студентов* позволили предложить оценивать данный показатель по двум группам критериев: 1) адаптация к обучению в вузе; 2) ценностные ориентации. С учетом того, что в адаптации принято выделять три типа – физиологическую, социальную, биологическую, – в нашем исследовании сознательно был сделан акцент на изучение социальной адаптации студентов к обучению в вузе и определено, что ее целесообразно рассматривать в двух аспектах: профессиональная (учебная) адаптация и социально-психологическая (коммуникативная) адаптация (табл. 1).

Таблица 1

Критерии и инструментарий для оценки социализированности студентов
(по результатам теоретического анализа специальной литературы)

Критерии социализированности студентов		Инструментарий для оценки социализированности студентов
<i>Адаптация к обучению в вузе</i>	профессиональная (учебная) адаптация	методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Спилбергера, Л. Ханина
		методика «Интеллектуальная лабильность»
		исследование частоты участия студентов во внеаудиторных мероприятиях вуза
		исследование частоты допускаемых студентами нарушений правил и норм вуза
	социально-психологическая (коммуникативная) адаптация	«Опросник межличностных отношений» В. Шутца
тест К. Томаса (определение стиля поведения в конфликтной ситуации)		
<i>Ценностные ориентации</i>		ценностный опросник Ш. Шварца

Проведенное с применением указанного инструментария исследование социализированности студентов показало отсутствие заметных различий между студентами ОМГ и СМГ по данному показателю. В частности, установлено, что студенты обеих групп обладают умеренной реактивной и достаточно высокой личностной тревожностью, а также средней интеллектуальной лабильностью, характеризующей их способности к обучению как средние. Определено, что испытуемые редко принимают участие во внеаудиторных мероприятиях вуза и редко нарушают принятые в вузе нормы и правила. Коммуникативные особенности студентов характеризуются сильной потребностью быть принятыми остальными и принадлежать к их обществу, зависимостью и колебаниями, испытываемыми при принятии решений, а также крайней осторожностью при установлении близких, эмоционально глубоких отношений с другими людьми. В конфликтных ситуациях преимущественным стилем поведения является компромисс; нередко применяются приспособление и сотрудничество. Ценностные ориентации студентов идентичны и характеризуются значимостью: сохранения и повышения благополучия близких людей; безопасности и стабильности общества, отношений и самого себя; самостоятельности мысли и действия; стремления к волнению и новизне; личного успеха в соответствии с социальными стандартами. Для студентов ОМГ значимо также сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Наименее значимыми ценностями в обеих группах являются уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами.

Исследование двигательной активности студентов подтвердили опубликованные в специальной литературе данные о дефиците ДА, характеризующемся отклонением от биологической нормы (14–19 тыс. локомоций в сутки) примерно в 2 раза у студентов ОМГ ($\approx 8,4$ тыс./лок.) и примерно в 3 раза у студентов СМГ ($\approx 5,0$ тыс./лок.). В целом, результаты исследования ДА студентов ОМГ и СМГ подтвердили целесообразность внедрения разных видов дополнительных физкультурных занятий в жизнь студентов, ко-

торые бы обеспечивали систематическую ДА, характеризующуюся оптимальными показателями объема и интенсивности физической нагрузки.

В этой связи был сделан вывод о перспективности исследования возможности осуществления социализации студентов в процессе физкультурных занятий, в т. ч. дополнительных – как в режиме учебного дня, так и вне его. При этом проведенное сопоставление социализированности студентов ОМГ и СМГ показало, что дифференциация применяемых подходов к социализации студентов разных медицинских групп, по всей видимости, не требуется.

На основании обобщения результатов исследования социализированности и ДА студентов были выработаны педагогические условия социализации студентов в процессе двигательной активности:

- 1) *создание возможностей для регулярных дополнительных занятий физической культурой с учетом личных предпочтений студентов;*
- 2) *обеспечение взаимодействия студентов разных медицинских групп в процессе двигательной активности;*
- 3) *повышение интереса студентов к дополнительным занятиям физической культурой.*

При проработке возможностей практической реализации **первого условия** за основу были взяты результаты диссертационного исследования О.Г. Румба [23], выполненного на базе НИУ «БелГУ» в 2007–2011 гг. Автором были разработаны технология применения малых форм физкультурных занятий в режиме учебного дня студентов и технология самостоятельной физической тренировки студентов, которые по-прежнему включены в образовательное пространство вуза.

Технология применения малых форм физкультурных занятий в режиме учебного дня студентов базируется на сочетании двух разновидностей малых форм физкультурных занятий – физкультурных пауз (ФП) и двигательных тренажей (ДТ). ФП проводятся ежедневно в середине каждой пары учебных занятий, что закреплено приказом ректора и контролируется управлением образовательной политики. ДТ проводятся в дни отсутствия плановых занятий по физической культуре либо на большой перемене в середине

учебного дня, либо в конце учебного дня – по выбору группы. В работе О.Г. Румба разработаны четыре варианта ФП и два варианта ДТ. Каждый из четырех вариантов ФП применяется раз в день на соответствующей паре учебных занятий. Каждый из вариантов ДТ применяется два раза в неделю – в дни отсутствия плановых занятий по физической культуре.

В содержание ФП включены упражнения в растягивании мышечно-связочного аппарата; с чередованием напряжения и расслабления; на тренировку сосудов головного мозга (в т. ч. дыхательные упражнения); на профилактику утомления зрительного анализатора; для оптимизации функционального состояния кардиореспираторной системы. В содержание ДТ в качестве основных средств включены оздоровительная аэробика и подвижные игры, в качестве дополнительных средств – дозированная оздоровительная ходьба и бег, дыхательные упражнения.

Самостоятельная физическая тренировка (СФТ) проводится 3–4 раза в неделю в свободное от учебы время. В работе О.Г. Румба разработаны четыре варианта СФТ, динамика нагрузки в которых распределена в соответствии с семестровым циклом занятий. Студенты могут самостоятельно выбирать любой из разработанных комплексов СФТ: 1) дозированная оздоровительная ходьба в сочетании с бегом; 2) дыхательные упражнения; 3) оздоровительное плавание; 4) силовые упражнения с резиновыми жгутами. Помимо перечисленных вариантов СФТ нами был адаптирован под семестровый цикл занятий комплекс гимнастических упражнений по системе хатха-йоги, разработанный Н.К. Байтлесовой [24].

Таким образом, для практической реализации первого педагогического условия студентам предлагались три вида дополнительных физкультурных занятий: ФП (четыре варианта), ДТ (два варианта), СФТ (пять вариантов). Кроме того, была проведена работа, направленная на обеспечение возможности посещения студентами оздоровительных физкультурных занятий, проводимых преподавателями кафедры физического воспитания НИУ «БелГУ» в вечернее время в коммерческих группах, функционирующих на базе учебно-спортивного комплекса вуза. С этой целью у администрации было получено

разрешение на бесплатное посещение студентами занятий атлетической гимнастикой, оздоровительным плаванием, оздоровительной аэробикой, гимнастикой по системе Пилатеса, йогой – не более пяти человек на каждое занятие в любой из коммерческих групп.

В рамках реализации **второго условия** было принято решение объединить студентов в *группы по четыре человека* – «звенья» – по две девушки и два юноши, из которых двое относятся к ОМГ, двое – к СМГ. Предполагалось, что входящие в звено студенты будут совместно заниматься теми видами дополнительных физкультурных занятий, которые посчитают для себя интересными. Так, они поочередно могут брать инициативу в проведении ФП; вчетвером заниматься любым из предложенных вариантов ДТ; совместно посещать оздоровительные физкультурные занятия под руководством специалиста; объединяться для проведения СФТ. В этой связи было очевидно, что при формировании звеньев необходимо учитывать близость проживания студентов друг к другу и направленность их интересов к видам ДА.

Помимо совместных физкультурных занятий, предполагалось выполнение следующих учебных заданий по дисциплине «Физическая культура»:

- для студентов ОМГ: подготовка и проведение комплекса профилактических упражнений, соответствующих нозологии одного из студентов СМГ, входящих в звено;
- для студентов СМГ: подготовка и проведение либо комплекса физических упражнений, либо подвижной игры в соответствии с интересами и пожеланиями одного из студентов ОМГ, входящих в звено;
- для студентов обеих медицинских групп: совместная подготовка доклада по проблеме ДА на студенческую научную конференцию и выступление на ней.

Для реализации **третьего условия** были продуманы шаги по повышению интереса студентов к дополнительным физкультурным занятиям. Данная работа велась по трем направлениям:

- учет личных предпочтений студентов в плане выбора видов ДА (достигалось за счет разнообразия форм физкультурных занятий и видов ДА);

– введение соревновательного компонента между студентами (звенья соревновались: по величине ДА, по эффективности выполнения практического учебного задания, по успешности выступления на студенческой научной конференции);

– поощрение наиболее активных и ответственных студентов (в учебной деятельности: выставление зачета / экзамена по дисциплине «Физическая культура» без других контрольных испытаний; во внеучебной деятельности: право пойти в многодневный туристический поход со студентами факультета физической культуры, организуемый преподавателями факультета).

На рис. 1 визуализированы выработанные педагогические условия социализации студентов в процессе ДА и мероприятия, направленные на их практическую реализацию.

Эффективность педагогических условий социализации студентов в процессе ДА была проверена в ходе **педагогического эксперимента**, проведенного в НИУ «БелГУ» в период с 3 февраля по 4 мая 2014 г. Заключение

об эффективности основывалось на результатах тестирования социализированности, ДА, соматического состояния студентов экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ). Кроме того, была проведена серия дополнительных исследований сразу после педагогического эксперимента и через 5 месяцев после его окончания.

Сопоставление результатов тестирования социализированности студентов ЭГ и КГ до и после эксперимента показало наличие следующих положительных изменений:

– по показателям *профессиональной (учебной) адаптации студентов ЭГ* отмечено: 1) достоверное снижение реактивной и личностной тревожности (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ); 2) повышение интеллектуальной лабильности (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ); 3) увеличение частоты участия во внеаудиторных мероприятиях вуза в среднем на 9,75 % (в КГ – на 1,30 %); 4) уменьшение количества дисциплинарных нарушений в среднем на 10,19 % (в КГ – на 3,31 %);

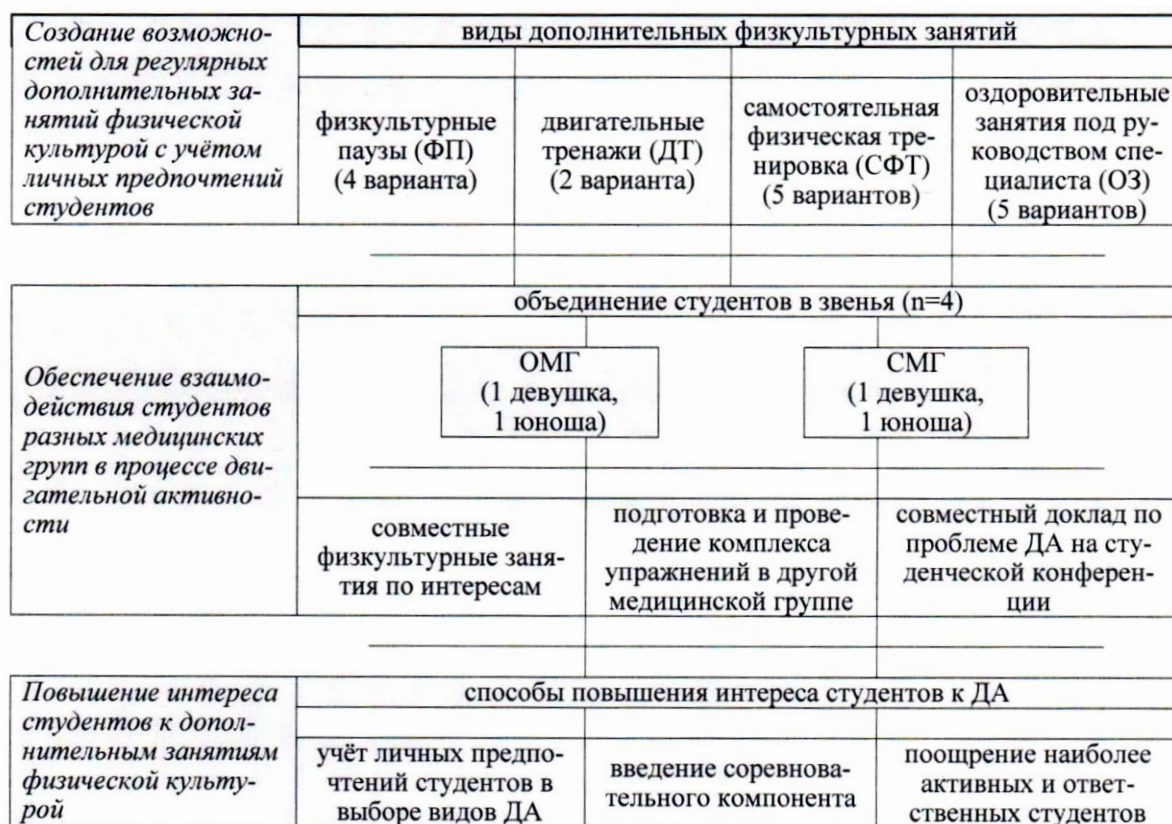


Рис. 1. Педагогические условия социализации студентов в процессе ДА и мероприятия, направленные на их практическую реализацию

– по показателям *социально-психологической (коммуникативной) адаптации студентов ЭГ* отмечено: 1) достоверное увеличение значимости тенденции находиться в обществе других людей и тенденции устанавливать близкие отношения с другими, а также снижение значимости тенденции подчиняться другим в общении; 2) достоверное увеличение частоты выбора сотрудничества и компромисса и снижение частоты выбора соперничества как преимущественных стилей поведения в конфликтных ситуациях (различия с КГ достоверны в пользу ЭГ по показателям частоты применения сотрудничества);

– по показателям *ценностных ориентаций студентов ЭГ* отмечено: достоверное увеличение значимости ценностей самостоятельности, достижения, универсализма.

Результаты шагомер-исследований, непрерывно проводившихся в течение всего экспериментального периода, показали наличие достоверных различий между студентами ЭГ и КГ в значениях величины ДА. В частности, суммарный показатель студентов ЭГ за 11 недель составил 36 907,9 тыс./лок., КГ – 23 137,4 тыс./лок., разница составляет 59,6 %.

Тестирование соматического состояния студентов также показало более выраженную положительную динамику в ключевых показателях здоровья у студентов ЭГ. Это выразилось в достоверном увеличении общей выносливости (различия с КГ достоверны) и повышении общего уровня соматического здоровья, рассчитанного по методике Апанасенко. Кроме того, в ЭГ отмечена положительная динамика в показателях ЧСС в покое, характеризующей экономичность деятельности миокарда, и в значениях индекса Скибинской, характеризующего общее состояние кардиореспираторной системы.

Сопоставление результатов анкетного опроса студентов, проведенного до и после эксперимента, показало положительные изменения в отношении студентов ЭГ к физической культуре и ДА:

– количество студентов ЭГ, которым нравится заниматься физической культурой, после эксперимента увеличилось на 22,5 % (разница с КГ – 15 %);

– количество студентов ЭГ, которые регулярно занимаются физической культурой дополнительно, после эксперимента увеличилось на 55 % (разница с КГ – 52,5 %);

– количество студентов ЭГ, предпочитающих активный отдых, после эксперимента увеличилось на 12,5 % (разница с КГ – 10 %);

– количество студентов ЭГ, двигающихся в среднем более 3-х часов в день, после эксперимента увеличилось на 15 % (разница с КГ – 12,5 %);

– количество студентов ЭГ, считающих свою ДА достаточной, после эксперимента увеличилось на 30 % (разница с КГ – 25 %).

Для выявления трех звеньев-победителей были проранжированы результаты звеньев в каждом из заданий и суммированы ранговые показатели звена. Студенты звеньев-победителей (12 человек) были поощрены в учебной и внеучебной деятельности.

Дополнительные исследования, проведенные через 5 месяцев после педагогического эксперимента в I семестре 2014/2015 учебного года, показали, что после окончания преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» ДА студентов обеих групп снизилась, при этом в ЭГ – достоверно, в КГ – не достоверно (табл. 2). Вместе с тем ДА студентов ЭГ сохранила достоверно более высокие значения по сравнению с ДА студентов КГ – в среднем на 29,8 %. Вероятно, это связано с тем, что более половины студентов ЭГ (60 %) продолжили регулярные физкультурные занятия, при этом шире, чем студенты КГ, практикуя разнообразные формы физкультурных занятий и виды физических упражнений. Кроме того, студенты ЭГ продолжили пользоваться предложенными вариантами комплексов упражнений и практиковать физкультурные занятия в составе микрогрупп. Многие из них в результате коллективных занятий, проведенных в рамках эксперимента, обрели друзей, с которыми продолжают регулярное общение. Несмотря на то, что восприятие своей ДА как достаточной у студентов ЭГ несколько снизилось по сравнению с окончанием экспериментального периода (75 % против 82,5 %), оно осталось более высоким, чем в КГ, – разница 15 %.

Таблица 2

Средненедельная величина двигательной активности студентов ЭГ и КГ
в период эксперимента и через 5 месяцев после его окончания

Значения	Средненедельная ДА (количество локомоций)			
	II семестр 2013/2014	I семестр 2014/2015	t-критерий	p
ЭГ (n = 40)	83 881,1	70 502,3	6,5	≤ 0,01
КГ (n = 40)	52 585,1	49 485,7	1,4	> 0,05
t-критерий	18,9	8,2		
p	≤ 0,01	≤ 0,01		

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют, что выработанные педагогические условия социализации студентов в процессе ДА способствуют:

- повышению социализированности студентов;
- увеличению ДА студентов;
- улучшению соматического состояния студентов;
- формированию положительного отношения студентов к ДА и усилению их вовлеченности в физкультурную деятельность.

В ходе нашего исследования удалось добиться параллельного решения проблем социализации и оздоровления студентов средствами физической культуры. Данный опыт может представлять интерес для вузов России, поскольку в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, ответственность за успешную социализацию молодого поколения возложена на образовательные учреждения всех уровней, в т. ч. – на вузы.

Результаты исследования в виде педагогических условий социализации студентов в процессе двигательной активности внедрены в учебный процесс кафедры физического воспитания ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»; в учебный процесс Института физической культуры, спорта и туризма ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»; в содержание курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации, функционирующих на базе ФГБНУ «Институт социализации и образования Российской академии образования».

По результатам исследования М.В. Кулешовой подготовлена и в январе 2016 г. за-

щищена диссертация «Педагогические условия социализации студентов в процессе двигательной активности» [21] на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальностям 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования и 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.

Список литературы

1. Баширова С.В. Социализация студентов в учреждении высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
2. Тарасова С.М. Педагогические условия, обеспечивающие эффективность социальной адаптации студентов-педагогов к профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 292-296.
3. Комбу А.С. О социализированности студентов вуза (на примере студентов ТувГУ) // Вестник Туvinского государственного университета. Серия Педагогические науки. 2013. Вып. 4. С. 12-21.
4. Белкина Л.В. Социальная адаптация учащихся в образовательной системе многопрофильного лицея: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1999.
5. Родионова Е.А. Адаптация студентов в многопрофильном колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002.
6. Голубева Н.М. Адаптация студентов вуза к профессиональной деятельности (на примере подготовки будущих менеджеров): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2004.
7. Лычагина И.Н. Педагогическое содействие адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе: на материале подготовки педагогов-музыкантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005.

8. Павлюк Н.Б. Адаптация к обучению студентов первого курса педагогического вуза средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2006.
9. Левченко Е.С. Социальная адаптация студентов вуза средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
10. Осипенкова Н.А. Социально-культурная деятельность как фактор социальной адаптации студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
11. Лесгафт П.Ф. Главные труды с комментариями профессоров В.А. Таймазова, Ю.Ф. Курямина, А.Т. Марьяновича. СПб., 2006.
12. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. М., 2008.
13. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. 1995. № 4. С. 2-8.
14. Ильинич В.И. Физическая культура студента. М., 2000.
15. Карпов В.Ю. [и др.]. Социально-личностное воспитание студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности. СПб., 2006.
16. Пономарев Г.Н., Эльмурзаев М.А. Социокультурный потенциал физической рекреации // Теория и практика физической культуры. 2014. № 2. С. 52-54.
17. Батова Е.А. Организационно-педагогические условия и факторы, определяющие адаптацию студентов к учебно-профессиональной деятельности средствами ритмической гимнастики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
18. Никифоров Д.В. Формирование адаптируемости учащихся к профессиональным нагрузкам средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005.
19. Лахтин А.Ю. Адаптация студентов первого курса к обучению в вузе средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2011.
20. Акимов И.Б. Содержание и методы приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2015.
21. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня. М., 2006.
22. Кулешова М.В. Педагогические условия социализации студентов в процессе двигательной активности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2016.
23. Румба О.Г. Система педагогического регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011.
24. Байтлесова Н.К. Двигательная активность как фактор повышения работоспособности

женщин второго периода зрелого возраста, работающих преподавателями вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2012.

References

1. Bashirova S.V. *Sotsializatsiya studentov v uchrezhdenii vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2007.
2. Tarasova S.M. *Pedagogicheskie usloviya, obespechivayushchie effektivnost' sotsial'noy adaptatsii studentov-pedagogov k professional'noy deyatel'nosti*. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika, psikhologiya – Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2012, no. 4 (11), pp. 292-296.
3. Kombu A.S. *O sotsializirovannosti studentov vuza (na primere studentov TuvGU)*. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogicheskie nauki – Bulletin of Tuvan State University. Series of Pedagogical Sciences*, 2013, no. 4, pp. 12-21.
4. Belkina L.V. *Sotsial'naya adaptatsiya uchashchikhsya v obrazovatel'noy sisteme mnogoprofil'nogo litseya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-on-Don, 1999.
5. Rodionova E.A. *Adaptatsiya studentov v mnogoprofil'nom kolledzhe*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2002.
6. Golubeva N.M. *Adaptatsiya studentov vuza k professional'noy deyatel'nosti (na primere podgotovki budushchikh menedzherov)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhny Novgorod, 2004.
7. Lychagina I.N. *Pedagogicheskoe sodeystvie adaptatsii studentov mladshikh kursov k obucheniyu v vuze: na materiale podgotovki pedagogov-muzykantov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
8. Pavlyuk N.B. *Adaptatsiya k obucheniyu studentov pervogo kursa pedagogicheskogo vuza sredstvami fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Shuya, 2006.
9. Levchenko E.S. *Sotsial'naya adaptatsiya studentov vuza sredstvami fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2007.
10. Osipenkova N.A. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' kak faktor sotsial'noy adaptatsii studentov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. St. Petersburg, 2007.

11. Lesgaft P.F. *Glavnye trudy s kommentariyami professorov V.A. Taymazova, Yu.F. Kuramshina, A.T. Mar'yanovicha*. St. Petersburg, 2006.
12. Matveev L.P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury*. Moscow, 2008.
13. Bal'sevich V.K., Lubysheva L.I. *Fizicheskaya kul'tura: molodezh' i sovremennost'. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 1995, no. 4, pp. 2-8.
14. Il'inich V.I. *Fizicheskaya kul'tura studenta*. Moscow, 2000.
15. Karpov V.Yu. [i dr.]. *Sotsial'no-lichnostnoe vospitanie studentov v protsesse fizkul'turno-sportivnoy deyatel'nosti*. St. Petersburg, 2006.
16. Ponomarev G.N., El'murzaev M.A. *Sotsiokul'turnyy potentsial fizicheskoy rekreatsii. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2014, no. 2, pp. 52-54.
17. Batova E.A. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya i faktory, opredelyayushchie adaptatsiyu studentok k uchebno-professional'noy deyatel'nosti sredstvami ritmicheskoy gimnastiki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2003.
18. Nikiforov D.V. *Formirovanie adaptiruemosti uchashchikhsya k professional'nykh nagruzkam sredstvami fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2005.
19. Lakhtin A.Yu. *Adaptatsiya studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze sredstvami fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
20. Akimov I.B. *Soderzhanie i metody priobshcheniya uchashchikhsya k npravstvennym tsennostyam v protsesse fizicheskogo vospitaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 2015.
21. Mudrik A.V. *Sotsializatsiya vchera i segodnya*. Moscow, 2006.
22. Kuleshova M.V. *Pedagogicheskie usloviya sotsializatsii studentov v protsesse dvigatel'noy aktivnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2016.
23. Rumba O.G. *Sistema pedagogicheskogo regulirovaniya dvigatel'noy aktivnosti studentov spetsial'nykh meditsinskikh grupp*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. St. Petersburg, 2011.
24. Baytlesova N.K. *Dvigatel'naya aktivnost' kak faktor povysheniya rabotosposobnosti zhenshchin vtorogo perioda zrelogo vozrasta, rabotayushchikh prepodavatelyami vuzov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Belgorod, 2012.

Поступила в редакцию 22.02.2016 г.

Received 22 February 2016

UDC 796.011

MOTION ACTIVITY AS MEANS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS

Mariya Vladimirovna KULESHOVA, State Technical School of Olympic Reserve, Samara, Russian Federation, Lecturer, Methodologist, e-mail: mashakuleshova@mail.ru

Olga Gennadevna RUMBA, Military Institute of Physical Culture, Saint-Petersburg, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Senior Research Worker of Scientific Research Centre, e-mail: RumbaOlga@yandex.ru

Aleksander Aleksandrovich GORELOV, Military Institute of Physical Culture, Saint-Petersburg, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Leading Research Worker of Scientific Research Centre, e-mail: alexagorr@yandex.ru

The actuality lies in the problem of socialization of students at the stage of life when they are learning their profession. As socialization is considered to be a component of the process of social development of a person, its importance in student adaptation to high school education and their professional activity is pointed out. Focus is made on physical culture and its component "motion activity" (MA) as a pedagogically available means of intervention which can facilitate socialization. At that the emphasis is placed on the possibility of handling the two vital problems connected with student youth – socialization and health improvement-simultaneously. Thus, the purpose is scientific justification of the pedagogical conditions of student socialization in the process of MA. The conditions are developed on the basis of the study of socialization rate and MA of the students with various health statuses: the absence of considerable differences between the socialization rates of basic and special medical groups; a shortage of MA in students. During the pedagogical experiment the effectiveness of the following pedagogical conditions is proved: creating facilities for regular extra classes of Physical culture taking into account individual preferences; providing interaction of the students of various medical health status groups during MA; enhancements of motivation of students to attend extra classes of Physical culture. The fulfillment of these conditions has contributed to higher rates of socialization of students, enhancements of their MA; improvement of their health. In the course of the study the methods of theoretical analysis and data integration of professional literature, tests, questioning, pace counting, heart rate measurements, pedagogical experiment, mathematical statistics and indices have been applied.

Key words: socialization; improvement of health; motion activity; physical culture; students; pedagogical conditions; level of socialization.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-79-88

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 371.7

ВЛИЯНИЕ СРЕДЫ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

© Ирина Владимировна КОНДАКОВА

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина,
г. Елец, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования,
e-mail: kondakobra@mail.ru

Рассмотрена проблема влияния среды провинциального города на формирование ценностного отношения к здоровью у подрастающего поколения, выделены основные тенденции ухудшения состояния здоровья детей и подростков, проанализированы ключевые проблемы провинциальных городов. Поставлена задача деятельностной помощи подрастающему поколению в адаптации к жизни, выборе пути самореализации, преодолении жизненных трудностей, выстраивании жизненной стратегии, через приобщение к здоровому образу жизни. Доказана возможность достижения достаточно высокого уровня мотивации здорового образа жизни детей и подростков в условиях небольшого провинциального города на примере г. Ельца Липецкой области при участии администрации, молодежного парламента, молодежных лидеров, жителей города при использовании новых подходов. Особое внимание уделено описанию шагов и мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни, ценностного отношения к здоровью в условиях провинциального города. Выделен здоровьесберегающий потенциал г. Ельца, проанализированы перспективные возможности города в условиях «Особой экономической зоны регионального уровня туристско-рекреационного типа». Опираясь на данные, полученные в результате исследования, предложено решение проблемы формирования здорового образа жизни подрастающего поколения через создание здоровьесберегающей среды, формирующей ценностное отношение к здоровью.

Ключевые слова: провинциальный город; здоровьесберегающая среда; подросток; здоровье; ценностное отношение к здоровью.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-89-94

На сегодняшний день одним из ведущих направлений в образовательной политике страны является здоровьесбережение детей и подростков [1]. Данная проблема актуальна при любых социально-экономических, политических ситуациях в любом обществе, т. к. она определяет генофонд нации, научный и экономический потенциал общества, будущее страны. Показатели духовного и физического здоровья детей и подростков являются точным барометром социально-экономического развития страны. Воспитание у подростков ценностного отношения к здоровому образу жизни является в современной России одним из приоритетов национальной политики [2]. На данный момент издано значи-

тельное количество докторских диссертаций в сфере проблем здоровьесберегающей педагогики (А.А. Коробейников, А.М. Митяева, Г.А. Мысина и др.). Разработаны авторские здоровьесберегающие методики и программы (Л.Г. Крыжановская, М.Е. Коржова и др.). Активно исследуются междисциплинарные аспекты проблемы здоровьесбережения (Э.Н. Вайнер, Н.Н. Куинджи, Н.К. Смирнов и др.). Как самоценная область научных знаний педагогика здоровья в данный момент оказалась особенно актуальной в связи с очевидной потребностью общества в способах защиты подрастающего поколения от агрессивной для человеческого организма среды обитания. Однако остается недостаточно не-

освещенной собственно проблема влияния средового фактора на здоровьесбережение детей и подростков.

На состояние здоровья молодого поколения оказывают огромное влияние неблагоприятные социальные и экологические условия жизнедеятельности. Несмотря на то, что здоровье в подростковом возрасте достаточно чувствительно к различного рода воздействиям, по своей природе оно инертно, т. е. разрыв между влиянием неблагоприятных факторов и их результатом может быть продлен во времени и достигать нескольких лет. Опираясь на данные факты, можно констатировать особую актуальность практики формирования ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни.

По мнению академика Н.М. Амосова, здоровый образ жизни включает в себя следующие основные компоненты: двигательная активность, положительные эмоции, правильное и рациональное питание, предупреждение формирования пагубных привычек, закаливание, плодотворная трудовая деятельность [3].

На современном этапе развития перед образованием стоит задача помощи в адаптации подрастающего поколения к жизни, максимально точном выборе пути самореализации, преодолении жизненных трудностей, выстраивании жизненной стратегии. Все данные задачи также относятся к проблеме здоровьесбережения, т. к. «...здоровье есть не отсутствие болезни, а скорее отрицание ее в смысле преодоления. Здоровье – не только состояние организма, но и «стратегия жизни человека» [4]. В настоящее время подобную практику здоровьесбережения возможно осуществлять только через активное взаимодействие и установление контакта с подрастающим поколением.

Проблема здоровьесбережения в подростковой среде и формирования навыков здорового образа жизни является достаточно сложной, однако подростковый период имеет для этого все возможности. С одной стороны, это связано с тем, что здоровый образ жизни предполагает формирование целого ряда стереотипов и привычек в поведении, которые в детском и подростковом возрасте вырабатываются легче, чем исправляются и корректируются во взрослом. С другой стороны, практически все дети и подростки на терри-

тории Российской Федерации охвачены школьным обучением.

Анализируя результаты отечественного и зарубежного опыта, можно сделать вывод о том, что просто сообщать подросткам о пользе или вредном воздействии того или иного фактора для здоровья недостаточно. Культура здоровья должна не изучаться, а воспитываться [5]. Именно поэтому к подрастающему поколению необходим определенный подход, который предполагал бы развитие личностных ресурсов, направленных на осознание ценностного отношения к здоровью. В этом случае можно добиться не только теоретических знаний, но формирования мотивации и повседневно применяемых навыков здорового образа жизни [6].

Мотивация здоровья и здорового образа жизни занимает центральное место в формировании и сохранении здоровья каждого человека [7]. Любые программы и мероприятия по сохранению здоровья при отсутствии у человека мотивации будут в лучшем случае слабо эффективны или вообще нерезультативны.

На формирование подростковых идеалов, подростковую субкультуру, отношение к различным социальным, политическим, личностным проявлениям существенным образом влияет художественная литература, средства массовой информации, школьный коллектив, образование, друзья, сформировавшаяся компания, домашнее воспитание и т. д. Все вышеперечисленные факторы можно отнести к реальной действительности или среде, которая задает «идеальные» образцы и нормы поведения, присваиваемые подростковым сознанием. Итак, среда – реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. Когда мы говорим о влиянии среды на становление личности подростка, то имеем в виду, прежде всего, социальную среду.

На сегодняшний момент резко возросли темпы социальных изменений, привычные социальные связи теряют устойчивость, определенность, однозначность.

Во-первых, сокращаются возможности проявления индивидуальности и творческого развития личности подростка в сфере учреждений дополнительного образования.

Во-вторых, массовая культура, выполняющая функции институтов воспитания, ориентиру-

ет подрастающее поколение на ценности индивидуализма, потребления, делая его самоцелью.

В-третьих, ухудшаются показатели, объективно характеризующие состояние здоровья детей и подростков.

Эти тенденции усугубляются слабой развитостью оздоровительных форм досуга, отсутствием целостной системы физического воспитания, здоровьесберегающей среды [8]. Здоровьесберегающую среду можно рассматривать как особый уклад жизнедеятельности, поддерживающий здоровый образ жизни ее субъектов и содействующей их саморазвитию в обретении ценности здоровья.

Государство, понимая важность здорового поколения для будущего страны, старается уделять повышенное внимание формированию здорового образа жизни. В крупных городах и мегаполисах создаются целые программы для вовлечения подрастающего поколения в активную, здоровьесберегающую жизнедеятельность. Однако провинциальные города, несмотря на то, что словарь синонимов к термину «провинциальный» выдает целый рад нелестных определений («глухой», «захолустный», «заштатный», «отсталый», «периферийный», «простоватый», «наивный» и т. д.), имеют не менее комфортные условия для создания среды, способствующей формированию ценностного отношения к здоровью [9]. В подобных городах атмосфера зачастую не загрязнена вредными производственными выбросами (в неблагоприятных экологических условиях у детей и подростков нарушается психосоматическое здоровье), отсутствует суэта, спешка, стрессы большого города, агрессивная визуальная среда, «давящая» небоскребами из стекла и бетона. Как правило, в них много зелени, царит дух прошлых веков, когда люди жили размеренно и умиротворенно. В удаленных от центра регионах на порядок меньше доступ к «соблазнам большого города». Однако, несмотря на все плюсы провинциальной жизни, существуют «большие проблемы маленьких городов». Даже при наличии мощного производства и налаженной инфраструктуры в провинциальном городе уровень безработицы значительно выше, чем в мегаполисе, а низкий уровень заработной платы вкупе с недостаточным уровнем медицинского обслуживания и профилактики заболе-

ваемости не способствуют здоровьесбережению населения.

Проблему создания среды, способствующей ценностному отношению к здоровью у детей и подростков в провинциальном городе, нам хотелось бы рассмотреть на примере г. Ельца Липецкой области. При анализе состояния здоровья в подростковой среде в г. Ельце, как и большинстве регионов России, зафиксированы многочисленные случаи хронических заболеваний, часто осложненные увлечением молодежи с раннего возраста табачными изделиями, алкогольной продукцией.

Понимая важность здоровья молодого поколения, администрация, комитет по делам молодежи, молодежный парламент в течение последнего десятилетия активно формируют здоровьесберегающую среду города.

В условиях провинциального города проводится множество спортивных слетов, акций, соревнований, направленных на формирование здорового образа. На территории физкультурно-оздоровительного центра «Виктория» в рамках Липецкого областного социально значимого проекта «Здоровье – это здорово!» была проведена молодежная спортивная акция «Елец выбирает спорт!». Также в рамках данного проекта в живописных местах Елецкого района на базе Центра детского и юношеского туризма села Аргамач-Пальна состоялся спортивно-туристический слет, организованный общественной организацией «Союз Борьбы за Народную Трезвость» при поддержке Управления внутренней политики Липецкой области. Всего в слете приняли участие 67 человек из Липецка, Ельца и районов области. В рамках мероприятия проводились тренинги по здоровому образу жизни, самообороне и выживанию, общефизической подготовке, тренинги на сплочение, а также сборы турникменов. Молодежь из разных городов и населенных пунктов области смогла обменяться опытом и поделиться навыками.

«Липецким областным Центром реализации молодежных инициатив и проектов» и «Ассоциацией учащейся молодежи» при поддержке Управления внутренней политики Липецкой области проводилась акция «Мы за здоровый образ жизни». Ее целью было привлечение внимания подрастающего поколения к таким проблемам современного об-

щества, как табакокурение, алкоголизм, ВИЧ / СПИД, наркотики, асоциальные явления.

В процессе реализации подобных проектов подростки получают массу положительных эмоций, оставляют пожелания организаторам с просьбами как можно чаще проводить подобные мероприятия, что свидетельствует о неподдельном интересе и поддержке в подростковой и молодежной среде подобного рода акций и слетов.

Государственная поддержка и пропаганда здорового образа жизни среди подростков является важным направлением. Однако проводимые государством, администрацией города разовые акции привлекают внимание к проблеме, но не дают стойкого положительного эффекта. Формирование здорового образа жизни подрастающего поколения требует системного и комплексного подхода прежде всего через применение новых технологий работы.

На базе лицея № 5 г. Елец с 2002 г. действует спортивный клуб «Добрыня», возглавляемый на тот момент тренером, мастером спорта СССР по дзюдо С.В. Макаровым. Первый Кубок клуба не отличался большим количеством участников и представительностью видов спорта и проводился на базе лицея. Постепенно турнир вырос до общегородских масштабов, число команд с 10–15 возросло до 69, число видов спорта – до 24, среди которых стали традиционными такие старинные, но забытые русские виды спорта, как лапта, городки. Стали традицией матчевые встречи с друзьями-соперниками из других городов области и Черноземья. Кроме того, клуб находится в постоянном поиске и старается развиваться. Деятельность «Добрыни» охватывает практически всю молодежь Ельца. Клубом проводятся разнообразные и разноплановые мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни – от конкурсов чтецов и снежных фигур до спортивных фестивалей «Богатырские игры». С недавних пор в рамках клуба проводится фестиваль дворовых видов спорта памяти С.В. Макарова, который представляет собой межшкольные дворовые Спартакиады по 10 видам спорта. Благодаря активной деятельности С.В. Макарова удалось увести сотни елецких подростков с улиц, оторвать их от курения и алкоголя, хулиганства и наркотиков, а некоторых уберечь от колонии для

несовершеннолетних и воспитать из них настоящих мужчин.

Работа «Добрыни» была по достоинству оценена трехкратной Олимпийской чемпионкой, членом Совета при Президенте Российской Федерации по физической культуре и спорту И.К. Родниной и двукратным Олимпийским чемпионом, Председателем Госкомспорта России В.А. Фетисовым.

Благодаря «Добрыне» у детей и подростков появилась хорошая традиция с пользой проводить внеурочное время. В лицее № 5 ввели в практику «паспорт здоровья», куда вносятся баллы за участие детей и подростков в различных спортивных мероприятиях, учитывается успеваемость. Такая практика подталкивает их заниматься еще лучше и в награду получить переходящий кубок за свои заслуженные успехи. Кроме того победители получают ценные призы от спонсоров: DVD- и MP3-плееры, цифровые фотоаппараты, сотовые телефоны, возможность съездить в Москву, Санкт-Петербург и т. п.

Для поддержания и пропаганды здорового образа жизни во всех возрастных категориях в рамках городской программы оснащения дворов Ельца детскими игровыми площадками был приобретен спортивный тренажерный комплекс. Тренажерный комплекс под открытым небом доступен для всех посетителей городского парка и давно стал любимым местом для жителей города. Данный комплекс антивандальный и при бережном отношении может прослужить не один десяток лет. Подобные тренажеры приносят горожанам большую пользу, т. к. без каких-либо наставников любой человек сможет заниматься физическим развитием в меру возможностей своего времени и здоровья. Дворовые тренажеры могут стать еще одной ступенью к оздоровлению горожан в связи с тем, что не каждый сможет найти время и средства для похода в фитнес-клуб, а всеобщая доступность такой спортплощадки – весомая причина заняться своим здоровьем.

Популярным мероприятием у горожан стало празднование Татьянинного дня на зимнем катке СК «Локомотив». В день студенческого праздника на катке проводится ледовая дискотека, выступают творческие коллективы города, устраивается фейерверк. В празднике участвуют не только подростки и молодежь города, горожане приходят на ка-

ток целыми семьями, совмещающая оздоровление и развлечение.

Говоря о здоровьесберегающей среде города, не стоит сбрасывать со счетов тот факт, что г. Елец имеет многолетние борцовские традиции. Спортивные школы города за время своего существования подготовили большое количество мастеров и кандидатов в мастера спорта по борьбе самбо и дзюдо. Секции плавания, фитнес-аэробики, каратэ, кикбоксинга и т. д. посещает большое количество детей, подростков и молодежи. В городе функционирует Ледовый дворец им. Анатолия Тарасова.

К созданию здоровьесберегающей среды в городе активно привлекается молодежь. Одним из примеров подобной работы с молодежью можно считать создание клуба, объединяющего любителей экстремальных видов спорта «Мягкий асфальт». Данный проект был реализован участницей Всероссийского проекта «Вовлечение молодых людей в гражданскую активность с целью сохранения их здоровья и развития жизненных навыков», на тот момент студенткой Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина Ксенией Ефановой. В рамках проекта на берегу р. Сосна в районе СК «Виктория» была построена площадка, где 9 мая 2010 г. впервые в истории г. Елец прошли открытые соревнования по экстремальным видам спорта. За призы турнира бились сильнейшие роллеры, скейтеры, бээмиксеры Ельца, Липецка и Старого Оскола.

Для создания среды, формирующей ценностное отношение к здоровью, г. Елец имеет огромные природно-ландшафтные возможности. При поддержке администрации Липецкой области в Ельце создается «Особая экономическая зона регионального уровня туристско-рекреационного типа» [10].

Благодаря умеренно-континентальному климату с теплым продолжительным летом и умеренно холодной зимой, живописности ландшафтов с изрезанными речными долинами, обрывистыми склонами с выходом известняковых пород, имеется возможность продвижения различных видов оздоровительного туризма (байдарки и каноэ, альпинизм и скалолазание, спортивное рыболовство и т. д.). В окрестностях города в районе существующей лыжной базы есть место,

идеально подходящее для строительства спортивно-развлекательного комплекса, где по плану должны разместиться скейтотдром, гольф-клуб, стадион, конноспортивная база с маршрутами конных прогулок, теннисные корты, лыжно-роллерная трасса с подъемником. Все это должно приобщить к здоровому образу жизни не только гостей города, но и его жителей, в частности, подростков и молодежь.

Подводя итог, можно сказать, что здоровый образ жизни в современном мире – это мера цивилизованности и человечности, характеризующая как отдельного человека, так и общество в целом. Он складывается из ориентации на здоровье как абсолютную жизненную ценность, идеалы личности, семьи, нации и природы, из эффективных мер питания, образования, физкультуры и спорта, гигиены тела и духа. Таким образом, единственный путь решения проблемы формирования здорового образа жизни подрастающего поколения – это создание здоровьесберегающей среды, системы воспитания здорового образа жизни, формирования ценностного отношения к здоровью при активном участии самих подростков и молодежи, семьи, образовательных учреждений, администрации и других социальных институтов.

Список литературы

1. Об образовании в РФ: федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1).
2. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. // Директор школы. 2002. № 1. С. 97-126.
3. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. М., 1987.
4. Дедловская М.В. Повышение эффективности подготовки учителя начальных классов к формированию у школьников здорового образа жизни средствами физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2010.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
6. Зайцев Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. СПб., 2001.
7. Вережкина О.В. Взаимодействие общеобразовательной школы и религиозных организаций в формировании здорового образа жизни подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

8. Симонов Д.Э. Условия реализации воспитательного потенциала подросткового досугово-объединения культурно-оздоровительной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002.
9. Гаврилова А.С. Словарь синонимов и антонимов современного русского языка. М., 2014.
10. Официальный портал администрации Липецкой области. URL: admip.ru...oez-turistsko-rekreatsionnogo-tipa (дата обращения: 14.01.2016).

References

1. Russian Federation. *Federal Law "Ob obrazovanii v RF"* of December 29, 2012. № 273-FZ. *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2012. № 53 (ch. 1).
2. Kontseptsia modernizatsii Rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 g. *Direktor shkoly*, 2002, no. 1, pp. 97-126.
3. Amosov N.M. *Razdum'ya o zdorov'e*. Moscow, 1987.
4. Dedlovskaya M.V. *Povyshenie effektivnosti podgotovki uchitelya nachal'nykh klassov k formirovaniyu u shkol'nikov zdorovogo obraza zhizni sredstvami fizicheskoy kul'tury*.

- Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2010.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii*. Moscow, 1998.
6. Zaytsev G.K. *Shkol'naya valeologiya: Pedagogicheskie osnovy obespecheniya zdorov'ya uchashchikhsya i uchiteley*. St. Petersburg, 2001.
7. Vereykina O.V. *Vzaimodeystvie obshcheobrazovatel'noy shkoly i religioznykh organizatsiy v formirovanii zdorovogo obraza zhizni podrostkov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2004.
8. Simonov D.E. *Usloviya realizatsii vospitatel'nogo potentsiala podrostkovogo dosugovogo ob"edineniya kul'turno-ozdorovitel'noy napravlenosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. St. Petersburg, 2002.
9. Gavrilova A.S. *Slovar' sinonimov i antonimov sovremennogo russkogo yazyka*. Moscow, 2014.
10. *Ofitsial'nyy portal administratsii Lipetskoy oblasti*. Available at: admip.ru...oez-turistsko-rekreatsionnogo-tipa (accessed 14.01.2016).

Поступила в редакцию 25.02.2016 г.
Received 25 February 2016

UDC 371.7

THE INFLUENCE OF PROVINCIAL CITY ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF VALUE RELATION TO HEALTH AMONG CHILDREN AND TEENAGERS

Irina Vladimirovna KONDAKOVA, Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Primary Education Department, e-mail: KondaKobra@mail.ru

The influence of environment on forming valuable relation to the health in younger generation in a provincial city, the main trends in the deterioration of health status of adolescents, key problems of provincial cities are highlighted. The aim of active help the younger generation is to adapt to life, choosing a path of self-realization, overcoming difficulties of life, building life strategies through introduction to a healthy lifestyle. The possibility of achieving a sufficiently high level of motivation of a healthy lifestyle for children and adolescents in a small provincial town on the example of the city of Yelets of the Lipetsk region with the participation of the administration, youth Parliament, activity of youth leaders, residents and using new approaches is discussed. Special attention is paid to the description of steps and measures aimed at forming healthy lifestyle, value attitude to health in terms of a provincial town. The health-saving potential of the city Yelets is marked, opportunities in the context of "Special economic zones of regional level tourist-recreational type" are analyzed. Based on the data obtained in the result of the study, a solution to the problem of forming healthy lifestyle of younger generation through the creation of healthy environment forming value attitude to health is proposed.

Key words: provincial city; health saving environment; adolescent; health; value attitude to health.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-89-94

УДК 379.82

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕКРЕАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В ДОМАХ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА

© Вячеслав Андреевич ВОДОЛАЖСКИЙ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, аспирант, кафедра культуроведения
и социокультурных проектов, e-mail: wa1991@yandex.ru

Изучен педагогический потенциал рекреационно-оздоровительных технологий в работе с детьми и подростками в Домах культуры и досуга. Педагогический потенциал – это совокупность ресурсов педагогов различных сфер деятельности, эффективно применяемых при решении определенных целей и задач. Педагогический потенциал предоставляет возможность для трансляции культурного опыта и его усвоения субъектами культуры, досуга и образования. Педагогический потенциал осуществляется в процессе передачи культурного опыта, при условии организации связей между определенными компонентами данного потенциала, а также мобилизации таких ресурсов индивида, как физиологические, информационные и адаптивные вокруг культурных и ценностных ориентиров. В основе рекреационно-оздоровительных технологий сочетаются как духовные, так и биологические потребности индивида, являющиеся наиболее сильными и преобладающими по своему побудительному характеру. При организации отдыха детей в учреждениях, использующих в своей работе рекреационно-оздоровительные технологии, необходимо учитывать возрастные особенности детей и подростков. Учреждения культурно-досугового типа являются обширной и многогранной базой для внедрения рекреационно-оздоровительных программ, т. к. они сочетают все необходимые материально-технические и кадровые ресурсы для их качественной реализации, а также соответствуют основным функциям рекреационно-оздоровительных технологий: социализирующей, информационно-просветительной, рекреационно-оздоровительная, культурно-творческая функция. Реализация рекреационно-оздоровительных технологий в лечебно-оздоровительных и культурно-досуговых учреждениях предполагает комплексное воздействие на мотивационную, когнитивную, операционную, коммуникативную, рефлексивную и творческую сферу жизни личности.

Ключевые слова: педагогический потенциал; рекреационно-оздоровительные технологии; ресурсы; функции рекреационно-оздоровительных технологий.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-95-100

В контексте данного исследования потенциал рассматривается как совокупность средств, знаний, запасов и возможностей, которые имеются в наличии и при необходимости могут быть применены для достижения определенных целей, задач или планов.

Педагогический потенциал – это совокупность ресурсов педагогов различных сфер деятельности, эффективно применяемых при решении определенных целей и задач. Педагогический потенциал предоставляет возможность для трансляции культурного опыта и его усвоения субъектами культуры, досуга и образования. Педагогический потенциал осуществляется в процессе передачи культурного опыта, при условии организации связей между определенными компонентами данного потенциала, а также мобилизации таких ресурсов индивида, как физиологические, информационные и адаптивные вокруг культурных и ценностных ориентиров [1–5].

Изучением особенностей педагогического потенциала занимались теоретики и практики валеологии, педагогики, социологии: И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер, В.П. Петленко, А.А. Баранов, В.Р. Кучма, В.Е. Дружинин, Н.М. Полетаева, Г.В. Осипова, С.С. Фролов, Б.Н. Чумаков.

В работе также были использованы результаты диссертационных исследований таких авторов, как Р.Г. Белянский, А.С. Брызгалов, Г.В. Ганьшина, О.А. Демченко, С.В. Иванников, И.Е. Коновалов, Е.А. Маслакова, Ж.В. Муравьева, С.А. Ряднова, Е.Н. Сущенко, К.Н. Фадькин, О.А. Холина, И.А. Черников, А.Н. Чуксин, А.А. Юров, О.А. Яброва.

В своем исследовании мы опирались на разработки культурно-досуговых программ в лечебно-оздоровительных учреждениях ученых: Е.И. Григорьевой, Г.В. Ганьшиной, И.А. Ерохиной, Г.М. Бирженюк, А.П. Мар-

кова, Л. Волошиной, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова.

Рекреационно-оздоровительные технологии социально-культурной деятельности заключаются не только в применении благоприятных природных ресурсов и климата, физической культуры и спорта, но и в предоставлении подрастающему поколению различных форм нетрадиционной профилактики здоровьесбережения в сочетании с культурно-досуговой деятельностью [6–10].

Реализация рекреационно-оздоровительных технологий в лечебно-оздоровительных и культурно-досуговых учреждениях предполагает комплексное воздействие на мотивационную (стремление к овладению опыта ведения здорового образа жизни, обогащению духовных и физических познаний); когнитивную (процесс усвоения знаний, связанных с формированием здорового образа жизни, процесс познания традиций и истории, культуры, подвигов старшего поколения); операционную (осознанное овладения навыками ведения здорового образа жизни, диагностики личных способностей, навыков и интересов); коммуникативную (умение создания благоприятных условий творчества и развития, умение самовыражения и самореализации в коллективе, получение навыком грамотной социализации); рефлексивную (умение анализировать собственные поступки, эффективность проведенных мероприятий и качество выполненных задач); эмоциональную (умение самообладания в стрессовых и напряженных психологических ситуациях); творческую (умение грамотно сочетать полученные навыки в процессе творческой деятельности при выполнении самостоятельных работ, навык решения жизненных проблем путем проведения ролевых игр) сферы жизни личности.

В основе рекреативно-оздоровительных технологий сочетаются как духовные, так и биологические потребности индивида, являющиеся наиболее сильными и преобладающими по своему побудительному характеру. Формы рекреационно-оздоровительной деятельности формировались в процессе народного художественного творчества. На данном этапе развития рекреационно-оздоровительных технологий удалось создать своеобразную рекреационно-оздоровительную и культурно-досуговую программу, в которую

вошли народные гуляния, игры, зрелища, тренинги, ярмарки, театрализованные представления и т. д. Некоторые из приведенных форм активно используются не только в рекреационно-оздоровительных учреждениях, но и различных культурно-досуговых центрах, занимающихся организацией культурного отдыха на профессиональном уровне.

При организации отдыха детей в учреждениях, использующих в своей работе рекреационно-оздоровительные технологии, необходимо учитывать возрастные особенности детей и подростков.

Так, для детей в возрасте 7–8 лет необходимо устраивать как можно больше подвижных игр, но в то же время необходима более частая смена деятельности, которая в свою очередь должна быть в игровой форме.

Для детей в возрасте 9–10 лет необходимо как можно чаще проводить игры на выявление лидеров, различные соревнования, игры, где присутствует состязательная составляющая, т. к. в этом возрасте детям свойственно мериться силами, проявлять инициативу. Однако в данном возрасте дети легко теряют интерес к делу, если они терпят в нем неудачу.

Для детей в возрасте 11–13 лет возрастает значение коллектива и общественного мнения, дети в данном возрасте стремятся быть самостоятельными и независимыми, но в то же время они стремятся к сплоченности и единству со сверстниками, отдыхающими с ними в одном лечебно-оздоровительном учреждении.

Организация рекреационно-оздоровительной деятельности в Домах культуры и досуга на данный период наименее изучена и проработана, несмотря на то, что именно данные учреждения способны не менее эффективно осуществлять рекреационно-оздоровительную работу, т. к. главным принципом рекреационно-оздоровительных технологий является ее непрерывность и продолжительность.

С целью определения педагогического потенциала рекреационно-оздоровительных технологий и совершенствования рекреационно-оздоровительной деятельности в Домах культуры и досуга было проведено исследование, в ходе которого было изучен опыт работы 17 учреждений культуры, в частности МАУК «Тамбовский районный Дом культу-

ры», а также его филиалы в с. Б-Двойня, с. Б-Криуша, с. Богословка, с. Горелое, с. Кузьмино-Гать, с. Красносвободное, п. Комсомолец, с. Лысье горы, с. Малиновка, п. Новая Ляда, с. Покрово-Пригородное, с. Стрельцы, с. Столовое, с. Черняное, д. Орловка и с. Селезни.

В ходе исследования было выявлено, что средняя площадь досуговых помещений в Домах культуры и досуга является 324 м^2 , максимальная площадь в п. Новая Ляда – 1213 м^2 , минимальное в с. Красносвободное – 36 м^2 . Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод, что более 70 % учреждений культуры и досуга в Тамбовском районе обладают достаточной базой для реализации и проведения рекреационно-оздоровительных программ, для которых необходимы отдельные классы и мастерские.

Проанализировав данные исследования, было выяснено, что в 92 % культурно-досуговых учреждений имеется зрительный зал, который является необходимым условием для проведения различных фестивалей и конкурсов-смотров в рамках реализации рекреационно-оздоровительных программ. Среднее количество мест в зрительном зале – 191, тем самым данные программы могут быть не только групповыми, но и массовыми, с широким привлечением общественности с целью не только пропаганды здорового образа жизни, но и стимулирования творческой и социальной активности населения.

В ходе исследования было выявлено, что в Домах культуры создано и функционирует 135 культурно-досуговых формирований, причем 58 % из них являются детскими и подростковыми. Таким образом, среднее количество формирований культурно-досугового типа на одно учреждение культуры является 10, что является прекрасной базой для внедрения различных арт-терапий на основе различных видов искусств, а также создания кружковых объединений, в рамках которых будут реализовываться рекреационно-оздоровительные программы.

Целесообразно отметить, что основными направлениями работы в Домах культуры и досуга являются возрождение традиционной народной культуры, эстетическое воспитание, патриотическое воспитание, духовно-нравственное, историко-краеведческое, гражданско-патриотическое воспитание, герои-

ко-патриотическое и спортивно-оздоровительное. Выделим, что в 17 учреждениях культуры действует всего 2 детских клубных объединения здорового образа жизни, основная направленность которых заключается в периодических проведениях спортивных игр и обсуждений народных лекарственных средств, что в неполной степени отражает сущность рекреационно-оздоровительных технологий.

Также было выявлено, что в Домах культуры и досуга функционируют 74 клубных формирования самодеятельного народного творчества, из общего числа которых лишь 44 % имеют детскую направленность. Таким образом, средним показателем является 2 детских формирования самодеятельного народного творчества на одно учреждение культуры. В связи с этим необходимо провести переориентацию и расширение возрастных рамок творческих объединений на детскую аудиторию, в рамках которой будут реализованы рекреационно-оздоровительные программы.

В ходе изучения были получены данные, что 2763 человека являются участниками в культурно-досуговых формированиях, среди них 53 % детей и подростков. Количество детей и подростков от общего количества людей, занятых в формированиях самодеятельного народного творчества, является 41 %, а в любительских клубных формированиях – всего 18 %, что свидетельствует о желании детей принимать участие непосредственно в изучении различных народных промыслов в виде танцев, песен, музыкальных инструментов и прочее.

Отметим, что наиболее популярными направлениями самодеятельного народного творчества являются хореография (53 % коллективов), а также театральное искусство (21 %), фольклорные (18 %) и народные промыслы (8 %). Однако совершенно невостребованными явились оркестры народных инструментов (0 %) и формирования любителей изобразительного искусства (0 %). Из полученных данных становится явной перспектива развития изобразительного искусства и формирования коллективов народных инструментов в связи с широким педагогическим и психологическим потенциалом применения различных арт-терапий (в частности, цветотерапии, музыкотерапии, сказкотерапии и

прочее) посредством использования изобразительных и художественных средств выражения для восстановления психического здоровья детей и подростков, а также формирования стабильного детского коллектива путем вовлечения в совместную деятельность, а также индивидуальное самоутверждение и самопрезентация средствами искусства.

В ходе рассмотрения общего количества культурно-массовых мероприятий по итогам 2015 г. было выявлено, что проведено 3847 мероприятий, из которых 42 % были для детей и подростков. Среди общего числа мероприятий 79 % носили культурно-досуговый характер, из которых лишь 832 были направлены на детей и подростков. Таким образом, можно сделать вывод, что лишь 29 % мероприятий направлены на подрастающее поколение, в связи с чем необходимо разработать и внедрить круглогодичную рекреационно-оздоровительную программу, т. к. лишь путем стабильности и непрерывности достигается наибольшая эффективность и положительная динамика в изменении психологического и физического состояния у детей и подростков.

В процессе исследования, были получены данные, что самыми популярными видами мероприятий в Домах культуры являются «дискотеки» (29 %), «конкурсно-игровые программы» (24 %), «концерт самодеятельного творчества» (17 %), «экскурсии» (15 %). Наименее популярными стали «уроки мужества» (8 %), «спортивные игры» (6 %), «просмотры кинофильмов» (1 %), а также «тренинги» (0 %). Таким образом, структура культурно-досуговой работы Дома культуры схожа с организацией развлекательной программы детского лечебно-оздоровительного учреждения. Однако необходимо проводить данные мероприятия системно, а не событийно, как это реализуется в Домах культуры и досуга. Возможно создание тематических смен, в ходе которых будет реализовываться структурированная культурно-досуговая программа, которая будет включать в себя как интеллектуальную и патриотическую нагрузку в виде экскурсий и уроков мужества, так и развлекательную, в качестве конкурсно-игровых программ, дискотек и спортивных игр. Необходимо обратить особенное внимание на низкий показатель популярно-

сти просмотра кинофильмов, что связано с отсутствием в большинстве Домов культуры киноустановок (95 %), а также проведения «тренингов», что связано с низкой подготовкой руководителей учреждений культуры в области организации детского и подросткового досуга (лишь 27 % работников имеют среднее и высшее профессиональное образование). В связи с чем необходимо оборудовать все учреждения культуры киноустановками, а также провести дополнительную подготовку и переподготовку кадров в сфере организации досуга.

В ходе исследования было выяснено, что при МАУК «Тамбовский районный Дом культуры» действуют 3 музея краеведческого и патриотического направления: Районный общественный музей им. Зои Космодемьянской в с. Борщевка, музей истории п. Комсомолец и музей «Хлеб наш насущный» с. Покрово-Пригородное. Общий фонд музеев составляет 5381 единица, а общее посещение музеев за 2014 г. детьми и подростками составило 1469 экскурсий, на которых побывало 4029 детей и подростков. Таким образом, Дома культуры и досуга имеют возможность проводить в рамках рекреационно-оздоровительных программ выездные и внутренние экскурсии, в ходе которых будет происходить не только просмотр экспонатов, но и проведение бесед, «круглых столов», презентаций, просмотр кинохроник и фотопленок по тематике краеведения и патриотического воспитания.

Принимая во внимание, что в современных условиях будущее поколение страны не должно терять нравственные ориентиры, а также скатываться в криминальную среду, алкоголизм и наркоманию, возможно определить педагогический потенциал рекреационно-оздоровительных технологий следующим образом.

1. Организация как групповых, так и массовых мероприятий, в ходе которых будет проводиться, наряду с пропагандой здорового образа жизни, стимулирование творческой и социальной активности населения.

2. Дома культуры и досуга являются прекрасной базой для внедрения арт-терапий на основе различных видов искусств, а также создания кружковых объединений, в рамках которых будут реализовываться рекреационно-оздоровительные программы.

3. Проведение переориентации, а также расширение возрастных рамок творческих объединений на детскую и подростковую аудиторию, в рамках которой будут реализованы рекреационно-оздоровительные программы.

4. В процессе реализации рекреационно-оздоровительных программ учет пожеланий детей и подростков при изучении различных народных промыслов в виде танцев, песен, музыкальных инструментов и прочее.

5. Развитие и популяризация объединения изобразительного искусства и формирования коллективов народных инструментов в связи с широким педагогическим и психологическим потенциалом применения различных арт-терапий (в частности, цветотерапии, музыкотерапии, сказкотерапии и прочее) посредством использования изобразительных и художественных средств выражения для восстановления психического здоровья детей и подростков, а также формирования стабильного детского коллектива путем вовлечения в совместную деятельность, а также индивидуальное самоутверждение и самопрезентация средствами искусства.

6. Разработка и внедрение круглогодичной рекреационно-оздоровительной программы, т. к. лишь путем стабильности и непрерывности достигается наибольшая эффективность и положительная динамика в изменении психологического и физического состояния у детей и подростков.

7. Реализация структурированной культурно-досуговой программы, которая включает в себя как интеллектуальную и патристическую нагрузку в виде экскурсий и уроков мужества, так и развлекательную в качестве конкурсно-игровых программ, дискотек и спортивных игр.

8. Проведение выездных экскурсий, в ходе которых происходит не только просмотр экспонатов, но и проведение бесед, круглых столов, презентаций, просмотр кинохроник и фотопленок по тематике краеведения и патристического воспитания.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что учреждения культурно-досугового типа являются обширной и многогранной базой для внедрения рекреационно-оздоровительных программ, т. к. они сочетают все необходимые материально-технические и кадровые ресурсы для их качественной

реализации, а также соответствуют основным функциям рекреационно-оздоровительных технологий: социализирующей, в ходе которой подростки и дети вовлечены в общую деятельность, общаются и самораскрываются; информационно-просветительной, в ходе которой происходит духовное обогащение личности путем познания народных культур и творчества, а также физическое развитие подрастающего поколения, путем участия в активных видах деятельности; рекреативно-оздоровительная, в ходе которой происходит восстановление физических и психических сил ребенка средствами как активной (участие в художественной самодетельности), так и пассивной (просмотр экскурсий, уроков мужества и т. д.) деятельности; культурно-творческая функция, которая удовлетворяет потребность детей в участии и самореализации в различных видах искусства и творчества.

Реализация рекреационно-оздоровительных технологий в лечебно-оздоровительных и культурно-досуговых учреждениях предполагает комплексное воздействие на мотивационную, когнитивную, операционную, коммуникативную, рефлексивную и творческую сферу жизни личности.

Список литературы

1. *Алексеева Л.Я.* Художественная самодетельность как средство воспитания нового человека: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1964.
2. *Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001.
3. Атлас социокультурных реабилитационных технологий / авт.-сост. Ю.С. Моздокова. М., 2002.
4. *Белянский Р.Г.* Рекреативные технологии как средство формирования навыков межкультурного общения студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
5. *Бондин В.И.* Здоровьесберегающие технологии в системе высшего педагогического образования // Теория и практика физической культуры. 2004. № 10.
6. *Ветитнев А.М., Журавлева Л.Б.* Курортное дело. М., 2006.
7. *Ганьшина Г.В.* Формирование здорового образа жизни молодежи средствами рекреативных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2005.

8. Дуликов В.З. Социально-культурная работа за рубежом. М., 2003.
9. Здоровый образ жизни: модели, программы, проекты: сборник программно-методических материалов. Витебск, 2006.
10. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности. Ярославль, 2004.

References

1. Alekseeva L.Ya. *Khudozhestvennaya samodeyatel'nost' kak sredstvo vospitaniya novogo cheloveka*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 1964.
2. Medvedeva E.A., Levchenko I.Yu., Komissarova L.N., Dobrovol'skaya T.A. *Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom obrazovanii*. Moscow, 2001.
3. Mozdokova Yu.S. *Atlas sotsiokul'turnykh reabilitatsionnykh tekhnologiy*. Moscow, 2002.
4. Belyanskiy R.G. *Rekreativnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya navykov mezhkul'turnogo obshcheniya studencheskoy molodezhi*.

- Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2011.
5. Bondin V.I. *Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2004, no.10.
6. Vetitnev A.M., Zhuravleva L.B. *Kurortnoe delo*. Moscow, 2006.
7. Gan'shina G.V. *Formirovanie zdorovogo obraza zhizni molodezhi sredstvami rekreativnykh tekhnologiy*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2005
8. Dulikov V.Z. *Sotsial'no-kul'turnaya rabota za rubezhom*. Moscow, 2003.
9. *Zdorovyy obraz zhizni: modeli, programmy, proekty*. Vitebsk, 2006.
10. Zolotareva A.V. *Dopolnitel'noe obrazovanie detey: teoriya i metodika sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Yaroslavl, 2004.

Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 379.82

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF RECREATIONAL AND FITNESS TECHNOLOGIES IN WORK WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE CULTURAL AND LEISURE CENTRES

Vyacheslav Andreevich VODOLAZHSKIY, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Post-graduate Student, Culturology and Social-Cultural Projects Department, e-mail: wa1991@yandex.ru

The pedagogical potential of recreational and fitness technologies in work with children and adolescents in the Cultural and Leisure Centres are studied. Pedagogical potential is a collection of teachers' resources of various fields, effectively used in the solution of certain goals and objectives. Pedagogical potential provides an opportunity to broadcast cultural experiences and to learn from the subjects of culture, recreation and education. Pedagogical potential is in the process of transmission of cultural experience, provided the organization of relations between certain components of this capacity and mobilize the resources of the individual such as physiological, information and adaptive and cultural values. The basis of a recreational and wellness technology combines both spiritual and biological needs of the individual, which is the most strong and predominant motive for his character. At the organization of rest of children in institutions, use of recreational and health-improving technologies, it is necessary to consider age features of children and adolescents. Institutions of cultural and leisure type are extensive, and multifaceted framework for the implementation of recreational programs, as they combine all the necessary logistical and human resources for their effective implementation, and consistent with the main functions of recreation-health technologies: socializing, information-educational, recreational and recreational, cultural and creative function. The implementation of the recreational technologies in therapeutic recreation and entertainment and leisure complexes involves a complex effect on the motivational, cognitive, operational, communicative, reflexive and creative sphere of a person's life.

Key words: pedagogical potential; recreational and health-improving technologies; resources; features; recreation and health technologies.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-95-100

СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ РОССИИ

УДК 94(47)081

МЕСТО КИЗЛЯРА В РАЗВИТИИ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ В ГОРОДАХ РЕГИОНА В XIX в.

© Магомед Магомедович ГАСАНОВ

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Республика Дагестан,
Российская Федерация, доктор исторических наук,
профессор, зав. кафедрой истории России с древнейших времен до конца XX века,
e-mail: mgasanov@list.ru

© Абидат Абдулаевна ГАЗИЕВА

Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Республика Дагестан,
Российская Федерация, аспирант,
кафедра истории России с древнейших времен до конца XX века,
e-mail: gazieva.abidat@mail.ru

Раскрыта роль городов Северного Кавказа, как проводников российской политики в регионе. Особенно роль таких городов стала заметна в первой половине XIX в., в период Кавказской войны. Возросший в этот период антагонизм воюющих сторон был вызван различиями их мировоззренческой и ментальной культуры. Для преодоления сложившегося культурно-образовательного барьера между народами Северного Кавказа и Россией царская администрация решила распространить российскую образовательную систему в крае. Города, основанные в XVIII–XIX вв. на территории Северо-Восточного Кавказа, выполняли миссионерскую роль, способствуя развитию в крае образовательной системы по образцу российской. Царская администрация, способствуя развитию в регионе образования, исходила из соображений, что для умирения горцев необходимо воздействовать на их менталитет посредством российской культуры. Благодаря просветительской деятельности русской интеллигенции в городах Северного Кавказа открывались учебные заведения. Одним из передовых центров развития светского образования в крае являлся Кизляр, в котором с начала XIX в. открывались школы, пансионаты, училища. Представители Северо-Кавказского дворянства всячески способствовали распространению образования в крае. Российская администрация на протяжении всего XIX в. выпустила ряд законопроектов, которые создавали благоприятные условия для культурного развития края. Издаваемые законы регламентировали порядок приема и условия обучения в государственных школах. К середине XIX в. на Северо-Восточном Кавказе сложилась светская система образования. Кроме того, следует отметить, что в крае постепенно начинает зарождаться и развиваться и женское образование, которое развивалось в виде курсов даже женских школ. Меры, принятые царской администрацией для развития и распространения образования, способствовали тому, что в XIX в. в крае оформилась и утвердилась российская образовательная система.

Ключевые слова: светское образование; культура; школа; российская образовательная система; русская интеллигенция; Кавказ.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-101-109

Для Северо-Восточного Кавказа русские города-крепости со времени их основания имели исключительное значение не только как политические и экономические, но и как культурные центры региона. Особенно важным было их значение в период Кавказской войны, т. к. кроме применения экономических рычагов давления на горцев правитель-

ство старалось воздействовать на мирное население и через культуру, способствуя сближению культур и ментальности.

Основными источниками для написания данной статьи стали архивные документы Центрального государственного архива Республики Дагестан, а также работы Д.С. Васильева, Н.Н. Гаруновой, в которых на осно-

вании широкого круга разнохарактерных источников рассматриваются вопросы экономического, социально-политического и культурного развития города. Исследователи В.А. Глазов и Д.В. Аганесова в своих исследованиях показывают меценатство и ключевую роль прогрессивного кизлярского дворянства в деле развития российской образовательной системы в городе.

Первичная информация по данной теме собиралась в открытых ресурсах, на научных сайтах и журнальных публикациях, изданиях периодической печати.

В работе освещается западноевропейская историография по данной теме. В работах английских исследователей Дж. Бадли [1], Д. Фрешфилда [2], Ф.К. Гроува [3] делается акцент на системное исследование взаимоотношений между ханствами и княжествами Кавказа и Россией, а также изучению национально-освободительного движения в контексте взаимоотношений Россия – Кавказ.

Многие западноевропейские исследователи, в т. ч. Ч. Кинг [4], М.Т. Флоринский [5], по-прежнему акцентируют внимание на агрессивной и жестокой политике России на Кавказе. Исследователь Н.Н. Гарунова, говоря о сложившейся в западной науке модели трактовки взаимоотношений России с кавказскими народами, отмечает: «Эта глубоко конфронтационная модель отношений, с разной степенью научного или наукообразного изящества, преподносится как системное, историческое и непреходящее явление [6, с. 174]. Подобная интерпретация исторических событий может привести к конфликтам на почве этнической, конфессиональной и культурной нетерпимости.

Комплексно используя всю совокупность имеющихся в нашем распоряжении источников, учитывая достижения отечественной и зарубежной исторической науки, нами сделана попытка проанализировать значение городов Северного Кавказа как центров зарождения и распространения светского образования в крае.

В качестве теоретико-методологической основы исследования были выбраны следующие принципы: историзма и объективности. Использование исторических методов – историко-сравнительного и историко-ситуационного – позволило системно изучить ис-

торические факты в контексте исторических событий.

Политика российских властей в деле развития образования на территории Кавказа отличалась гибкостью и терпимостью. Приучение горцев к российской образовательной системе и введение в нее т. н. светского элемента способствовало сближению русской и северокавказской ментальности. Одним из ключевых пунктов в кавказской политике России, как отмечает исследователь С.С. Лазарян, было то, что царская администрация желала «посредством русской культуры и внедрения элементов имперской образовательной системы создать благоприятные условия для укоренения российского присутствия на Кавказе» [7, с. 7]. Распространяя российскую культуру в крае, представители царской администрации исходили из соображений, что «недовольно было покорить эти необузданные племена силой оружия, надобно было еще совершить более трудное дело, подчинить их русской власти, ввести у них начала гражданственности, приучить к жизни спокойной, мирной, к порядку и благоустройству» [8, с. 52].

Одним из городов, посредством которого решались вопросы распространения российской культуры и образования в крае, был Кизляр.

Кизляр в XIX в. для всего Дагестана, административно не входя в его состав, был не только экономикообразующим городом, но и культурным центром. Выступая площадкой переговоров в период Кавказской войны, культурная составляющая в деле сближения воюющих сторон была главенствующей.

Благодаря деятельности русской интеллигенции в городе на протяжении всего XIX в. открывались разноуровневые учебные заведения. Д.С. Васильев отмечает, что 14 января 1811 г. в Кизляре впервые было открыто приходское училище, впоследствии переименованное в Кизлярское уездное училище [9, с. 103]. Оно в течение длительного времени оставалось одним из главнейших центров образования на Северном Кавказе. Первое время существования училище не имело своего помещения. Длительный период времени здание для училища арендовалось городским обществом [10, с. 5]. В 1898 г. городское дворянское общество выбрало новое помещение для размещения училища, и в том же

году оно было выкуплено у кизлярского дворянина Кочкачева.

Вследствие многонационального состава городского населения Кизляра и без того большой перечень предметов, обязательных для изучения в училище, был дополнен языками – тюрским, армянским и русским. В 60-е гг. XIX в. образование в училище получили более 100 выпускников, 2/3 из которых – дети кизлярских армян, грузин и кавказцев и 1/3 – дети русских из «слободки» [11]. Основной контингент обучавшихся в училище – это были дети дворян и купцов, преимущественно армян. Преподавание в училище осуществлялось преподавателями, количество которых в разные годы варьировалось до 10. По данным отчета по городу Кизляру Кавказской области за 1835 г., в период расцвета училища в нем было 7 учителей и обучалось 132 учащихся [12, с. 105].

О высоком уровне организации работы училища говорит и тот факт, что при училище функционировала библиотека, в которой находилось около двух тысяч книг [10, с. 5], что говорит о высоком образовательном и просветительском уровне училища.

С каждым годом светское образование получало все большее распространение в Кизляре. Так, в газете «Кавказ» за 1870 г. говорится, что «Кизляр в образовательном отношении продвинулся вперед. Для мальчиков бедного класса на пожертвованные деньги устроены обществом народные школы, в которых в настоящее время обучается до ста пятидесяти учеников. Во главе этого общепольного дела стоял М.Д. Мамаджанов» [13]. Представители городского собрания активно содействовали делу развития образования и распространения культуры в Кизляре.

Велика роль в деле развития и распространения образования на Кизлярщине армянской диаспоры города, которая еще в начале XVIII в. организовала обучение в городе на уровне церковно-приходских школ. Были также предприняты попытки местных властей организовать работу по подбору учащихся из числа «турецких, персидских, татарских, армянских... детей [от 10 лет и старше] для обучения в Астрахани» [14, д. 287, л. 5]. Оплату за обучение, расходы на пропитание и одежду брали на себя власти. Подобный факт говорит о том, что россий-

ские власти были заинтересованы в том, чтобы Кизляр стал не только проводником административно-экономической политики в регионе, но и культурно-просветительским форпостом в кавказской политике России.

Состоятельные жители города Кизляра материально поддерживали открытие учебных заведений в городе. Армянская диаспора Кизляра в 1817–1818 гг. способствовала открытию в городе учебного заведения, которое было призвано давать как светское, так и духовное образование [15, с. 183]. Эта школа связана с именем известного армянского просветителя Г. Хубова, который составил несколько учебных пособий для школы. Обучение в школе было платным. Плату за обучение использовали в качестве оплаты труда учителей, которых было в школе помимо Г. Хубова еще 4. Образовательная программа состояла из следующих дисциплин: основы религии, армянская и русская грамматика, риторика, арифметика, торговая бухгалтерия.

Школа просуществовала до 1828 г. За сравнительно недолгую работу, все же это учебное заведение оставило след в развитии системы образования на Кизлярщине.

В 1820 г. было открыто еще одно учебное заведение. По прошению попечителя Казанского учебного округа М. Магницкого в Кизляре было открыто уездное училище для армянских юношей. Материальную поддержку училищу оказывала не только кизлярская армянская общественность, но и городские власти. В 1829 г. в нем обучалось 138 учеников. Школьная библиотека насчитывала 878 книг [16, с. 155]. В 1829 г. из средств городской казны на нужды училища было выделено 500 руб. с согласия представителей грузинской и татарской общин. Для дополнительной материальной поддержки училища властями города была введена должность попечителя, который избирался из наиболее состоятельных и уважаемых представителей армянской национальности города. Основной контингент детей обучавшихся в училище – дети армянских дворян и купцов, именно поэтому армянская общественность города прикладывала максимум усилий для развития училища и его сохранения. В 30-е гг. в училище было прекращено преподавание армянского языка и богословия, но к началу 1848 г. армянский язык

вновь появился в программе училища как дисциплина.

Кизлярское городское училище в течение длительного времени оставалось одним из важнейших центров образования на Северном Кавказе, выпуская сотни армянских юношей, которые в стенах этого учебного заведения получили базовое начальное образование. После прохождения полноценной начальной ступени образования, армянские дворяне и купцы посылали своих детей на учебу в столицу и другие города, чтобы дать им среднее и высшее образование.

Кроме государственных школ, в исследуемый период были открыты и частные школы. В 1829 г. кандидатом Московского университета Арзаяном был открыт частный мужской «благородный» пансион [17, с. 103]. Кизлярские армяне, желая предоставить своим детям возможность получения качественного начального образования, ходатайствовали перед властями Кавказской области об открытии братьями Арзаян пансиона и обещали обеспечить им оплату за обучение учеников из средств общины города. Кизлярцы просили как можно быстрее дать разрешение на открытие пансиона. Прибыв в Кизляр в августе 1828 г., братья приступили к работе. Директор Кизлярских училищ Е. Грубер в обращениях в правительственные инстанции подчеркивал, что открытие пансиона – дело важное и полезное не только для кизлярцев, но и для всей Кавказской области. Подобное заявление связано было с тем, что в остальных городах Северо-Восточного Кавказа российская система образования только начинала складываться, а во многих городах первые учебные заведения были открыты лишь к концу Кавказской войны. В 80-е гг. XIX в. Кизляр в образовательном отношении находился на более высоком уровне в отличие от остальных городов региона.

Осенью 1829 г. частный пансион братьев Арзаян в Кизляре был открыт. В этом пансионе обучались дети представителей высшего сословия. Для города это было важным событием. Сами же братья, как отмечает исследователь Н.Н. Гарунова, «организовали широко разрекламированное открытие пансионата» [17, с. 238]. Братья Арзаян со всей ответственностью взялись за порученное дело. Частный пансион просуществовал лишь

три неполных учебных года. Причинами такого скорого закрытия пансиона можно считать нестабильную обстановку в регионе в целом и в Кизляре в частности, ведь именно в 1831 г., в год закрытия пансиона, произошло нападение Гази-Магомеда на город. Еще одной весомой причиной закрытия пансиона была задолженность кизлярцев братьям Арзаян. Родители отказались платить за обучение за дни, когда их дети отсутствовали по болезни или по каким-либо другим причинам. Естественно, что такое положение дел не устраивало братьев, они в свою очередь без предупреждения покинули город и уехали работать преподавателями в тифлисскую семинарию.

Несмотря на то, что многие учебные заведения, открытые в городе Кизляре, просуществовали недолго, все же они заложили основу российской образовательной системы в городе и последующую потребность в открытии новых учебных заведений.

Грамотность распространялась и среди казачьих детей. На протяжении первой половины XIX в. в каждом казачьем полку создавались полковые школы, в которых преподавали арифметику, грамматику, чистописание.

В городе были открыты школы и для детей военных, в них готовили работников канцелярии и кадры для российской армии. В гарнизонной школе преподавали следующие предметы: арифметику, геометрию, тригонометрию, грамоту (азбука, букварь, псалтырь, часослов, Новый завет) и музыку [14, д. 1207, л. 76].

Специальным указом императора был регламентирован порядок приема учеников в гарнизонные школы. Указ гласит, что «В сии школы отдавать и принимать солдатских и унтер-офицерских детей от того гарнизона, при котором школа учреждена, и от Губернских штатных воинских команд, и от живущих по городам и уездам отставных военнослужителей, имеющих детей, в бытность свою в службе рожденных, начиная с семилетнего возраста, а не имеющих никакого содержания – с пяти лет» [18, с. 744]. При поступлении в такую школу школьник находился на государственном обеспечении и получал: на кафтан сукна сермяжного – в 3 года 56 коп., а на 2 года 37 коп. 1/8, 1/32; ко оному на кафтан, на обшлаг и воротник, на пуговицы – 3 года 11 коп., на 2 года 7 коп. 1/8, 1/32;

на шубу овчинную, крытым серым полотном – в 3 года 76 коп. 3/4, на 2 года 51 коп. 1/16; за шитье кафтан и шубу, на шапку красную 17 коп., на 2 года 11 коп. Всего школьник получал в 3 года 1 руб. 62 1/2 коп. и на 2 года 1 руб. 8 3/4 коп. [14, д. 645, л. 46-47].

В Кизляре кроме учреждений начального образования еще в начале XIX в. было открыто специализированное училище. Так как Кизляр был центром виноградарства и шелководства, в 1807 г. здесь были открыты два профессиональных училища виноградарства и виноделия и шелководства. Развитие в Кизляре и его окрестностях садоводства и виноделия требовало подготовленных специалистов из числа местного населения, поскольку приглашение зарубежных специалистов не всегда было возможно. Во главе училища в разное время стояли такие знатоки и энтузиасты виноградарства, как барон Ф.К. Биберштейн, ученый-ботаник Х.Х. Стевен, Барт и др. [9, с. 141]. В училище изготавливали вина разных сортов: гимринское, кизлярское, кахетинское, кишмишское, ркацители.

Кизлярское училище виноградарства и виноделия было казенным. К подобному выводу можно прийти, ознакомившись с приходно-расходными ведомостями училища, перепиской полицейского управления с его смотрителем [19, л. 13]. При училище имелись амбары, цейхгаузы, помещения для рабочих, конюшни для казенных лошадей [19, л. 47], что говорит о высоком уровне материально-технической обеспеченности училища.

Это училище просуществовало до 1866 г. и имело большой успех как образовательное учреждение. Училище было одним из передовых заведений профессионального образования, в котором «проводились эксперименты по выращиванию и разведению сортов. Все желающие совершенно бесплатно надеялись всевозможным посадочным материалом» [20, с. 136]. При училище имелся казенный сад. Следует отметить, что это было первое подобного рода училище в России.

Велика роль кизлярского городского собрания, как и представительных органов соседних городов Северо-Восточного Кавказа, которое способствовало развитию образования и грамотности в крае. Благодаря деятельности городских собраний в крае функционировала и с каждым годом набирала все

большие обороты российская система образования.

Так как стратегическое и миссионерское значение Кизляра на протяжении XVIII–XIX вв. в кавказской политике России возрастало, то «дело образования молодого поколения кизлярцев – представителей многонационального общества города рассматривалось на государственном уровне и ему придавалось очень серьезное значение» [16, с. 152]. После строительства новых городов-крепостей на Кавказе, Кизляр передал им эстафету форпоста в регионе, но не утратил роли экономического и культурного центра для Дагестана.

Царская администрация старалась расширить влияние светского образования и к концу военных действий кавказской войны. Если в период Кавказской войны основной акцент в деле распространения российской культуры и образовании делался на Кизляр как на российский плацдарм на Кавказе, то к концу военных действий царская администрация занимается распространением образования в крае в целом. Так, указом от 20 октября 1859 г. были утверждены проекты устава начальных горских школ. Этим указом была открыта начальная школа в крепости Грозной. В начальных школах обязательными для изучения по программе были следующие дисциплины: «закон Божий Православного вероисповедания, мусульманский закон, русский язык, счисление и первая часть Арифметики, понятие о земле и самый краткий очерк Русской географии и чистописание» [21, с. 11]. При горских школах учреждались пансионы. В грозненской начальной школе был устроен пансион на 65 человек, которые в течение двух лет жили и обучались в нем. Воспитанник пансиона мог оставаться в одном и том же классе не более двух лет, кроме подготовительного класса, в котором можно было обучаться три года, по истечении которых ученики «увольняются из пансиона, но им не воспрещается посещать школу в качестве приходящих учеников» [22, с. 136].

В феврале 1813 г. в Георгиевске, являвшимся с 1802 по 1822 г. центром Кавказской губернии, состоялся съезд дворян-депутатов. Кавказский гражданский губернатор М.Л. Малинский обратился к кавказскому дворянству с речью о пользе и необходимости открытия

учебных заведений в крае. М.Л. Малинский, говоря о складывании системы светского образования на Кавказе, привел дворянству небольшой отчет об уже проделанной работе в деле развития образования. Он отметил, что «...собрание дворянства предполагало составить сумму, потребную на заведение для образования юношества училищ в городах: Моздок и Кизляр – уездных, а в губернском городе Георгиевске, на основании Высочайше утвержденных в 1804 г. правил, – гимназии, на что предложена и подписка. Причем тогда же вызвались: в Кизляр грузинский дворянин Исая Мишвелев, а в Моздок дворянин Берзиндзев – уступить свои дома, достаточно расположенные к начальному заведению там училищ на то время, когда общества тех городов составят достаточную сумму на покупку или постройку приличных домов. О сем предположении дворянства здешней губернии было тогда доведено до Высочайшего сведения Государа Императора, но по сделанным подпискам дворянами и другими сословиями – сумма оказалась столь ограничена, что едва ли достаточно будет на покупку учебных книг и других необходимостей, при открытии сих училищ потребных. Из представления, ко мне присланного от господина Губернского предводителя от 19 января 1814 г., я видел, что всей суммы по подпискам пожертвовано: на гимназию единовременно 637 руб. и ежегодно 85 руб.; на уездные училища: Кизлярское – единовременно 1518 руб., ежегодно 216 руб.; Моздокское – единовременно 866 руб., ежегодно – 30 руб.; всего же единовременно суммы – 2021 руб., ежегодно – 331 руб.; в числе показанной суммы дворянство моздокское предположило назначить на гимназию 25 руб., и на уездное в Моздоке училище единовременно 685 руб. и ежегодно 30 руб. вносить не прежде, как когда открыты будут училища. Всей суммы поступило к губернскому предводителю и от него представлено ко мне только 1627 руб. и отосланы в приказ общественного призрения» [23]. Из его отчета видно, что кавказское дворянство активно участвовало в культурной жизни края. Прогрессивные взгляды дворянства способствовали открытию образовательных учреждений в регионе.

Во второй половине XIX в., когда российская ментальность становится ближе гор-

скому восприятию, в регионе зарождается и получает развитие женское светское образование. В крае открываются частные школы и пансионаты для женщин. Так, были открыты следующие учебные заведения: «В 1888 г. в Грозном было известно частное учебное заведение 3 разряда Чернолузской, где и содержательницей и учительницей была указанная дама, во Владикавказе то было училище С. Серебряковой, в Моздоке – училище Н. Благовещенской» [24, с. 8].

Плата за содержание в училище для пансионеров составляла 117 руб., для полупансионеров составляла – 70, а для «инословных» – 234 руб. в год [25, с. 31]. Преподавались в подобных пансионах: латынь, французский, немецкий и местные языки, богословские науки, математика и др.

В Кизляре была открыта известная в последующем на Кавказе школа кройки и шитья М. Татосовой. Девочки из небогатых семей обучались в ней шитью на машинках Зингера и рукоделию. Для многих выпускниц это стало главным делом жизни и средством заработка. Открытие учебных заведений для женщин было качественным шагом вперед в деле развития образования в крае в целом.

Города Северо-Восточного Кавказа на протяжении всего XIX в. выступали образовательными центрами в регионе. Распространение российской системы образования на Кавказе способствовало укреплению взаимоотношений между различными этносами как внутри Северо-Восточного региона Кавказа, так и укреплению отношений этих народов с Россией. На историю городов Северо-Восточного Кавказа, а в особенности на Кизляр, можно взглянуть как «в зеркало присутствия Российского государства в Кавказском регионе», что особенно характерно для первой половины XIX в., когда Российская империя прочно укрепляла свои позиции в регионе [26].

Царская администрация, распространяя в среде горцев российскую культуру, исходила из того, что горцы, воспринимая ее, будут благодарить своих добродетелей. Об этом свидетельствуют и строки из стихотворения П.А. Вяземского, произнесенные им на приеме по окончании Кавказской войны: «...Из полной чаши, впитывая струю святых и мирных благ, благословит победы наши

перерожденный нами враг» [27]. Процесс интеграции двух совершенно разных культур, горской и российской, был очень сложным и длительным, и сегодня обществу «в прошлом своей национальной и духовной истории следует найти ответы на животрепещущие вопросы бытия, составляющие сегодня реальную злобу дня. Ведь без этого невозможно представить в полном объеме историю многовекового социально-экономического, политического и культурного «существования», сотрудничества и содружества народов» [6, с. 175]. Исторические события многогранны, но для выстраивания толерантных и дружеских отношений необходимо придерживаться аксиомы: «в истории меньше крови, а больше дружбы, потому что, если было бы наоборот, история давно бы уже окончилась» [28, с. 207].

Список литературы

1. *Baddeley J.F.* The Russian Conquest of the Caucasus with Maps, Plans and Illustrations. L., 1908.
2. *Freshfield D.W.H.* The Exploration of the Caucasus: in 2 vol. London; New York, 1896. V. 1.
3. *Groves F.S.* Frosty Caucasus. L., 1875.
4. *King Ch.* The ghost of freedom: a history of the Caucasus. Oxford, 2008.
5. *Florinsky M.* Russia: A History and an Interpretation. N. Y., 1953.
6. *Garunova N.N.* Contentious aspects of the term “Caucasian war” in the works of the North Caucasian historians // *Life Science Journal*. 2014. Vol. 11 (Special Issue 11). P. 171-177.
7. *Лазарян С.С.* Князь М.С. Воронцов и Кавказ: аспекты социально-культурной деятельности и разноречия вокруг кавказского наследия. Пятигорск, 2014.
8. *Гасанов М.М.* Дагестан в составе России (вторая половина XIX в.). Махачкала, 1999.
9. *Васильев Д.С.* Очерки истории низовьев Терека. Досоветский период. Махачкала, 1986.
10. *Глазов В.А.* История образования в Кизляре в XVII–XX вв. Кизляр, 1998.
11. Кавказ. Тифлис, 1864. № 95.
12. *Гриценко Н.П.* Города Северо-Восточного Кавказа и производительные силы края V – середины XX в. Ростов н/Д, 1984.
13. Кавказ. Тифлис, 1870. № 77.
14. ЦГАРД (Центральный государственный архив Республики Дагестан). Ф. 379. Оп. 1. Д. 287.
15. *Савинский И.* Астраханская епархия (1602–1902 гг.). Астрахань, 1905. Вып. 2.
16. *Аганесова Д.В.* Армянская диаспора Нижнего Терека (XVIII–XIX вв.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Махачкала, 1999.
17. *Гарунова Н.Н.* Административная и культурная роль городов-крепостей в политике России на Северо-Восточном Кавказе в XVIII – первой половине XIX в. Махачкала, 2008.
18. Полное собрание законов Российской империи. Спб., 1830. Т. 24.
19. ЦГАРД. Ф. Р-359. Оп. 1. Д. 11. Л. 19об.-20.
20. *Гарунова Н.Н.* Очерки истории виноделия и коньячного производства на Кизлярщине в XVII–XXI вв. Махачкала, 2009.
21. *Штруба В.А.* Образование как элемент окультуривания горских народов на завершающем этапе Кавказской войны // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2010. № 3 (5). С. 5-15.
22. Полное собрание законов Российской империи: в 55 т. Собрание 2-е. Спб., 1861. Т. 34. Отд. 2.
23. *Шабловский Н.Н.* Георгиевская старина. Исторические очерки города Георгиевска Терской области. СПб., 1914. URL: <http://xn--b1aai0bpv0aet4h1a.xn--p1ai/forums/index.php?topic> (дата обращения: 04.01.2016).
24. *Воротникова М.В., Шаламов В.В.* Образование женщин на территории Северного Кавказа во второй половине XIX – начало XX вв. // *Педагогическое образование в России*. Екатеринбург, 2015. № 2. С. 6-13.
25. *Воротникова М.В.* Женское образование в Северной Осетии во второй половине XIX – начале XX в. // *Известия Алтайского государственного университета*. 2011. № 4-1. С. 30-33.
26. *Карпов Ю.Ю.* Кизляр – зеркало Российской истории Кавказа // *Электронная библиотека Музея антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН*. URL: http://www.kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_05/978-5-88431-230-2/ (дата обращения: 04.01.2016).
27. Кавказ в русской литературе («Эксперты»). URL: <http://news.rambler.ru/books/18511142/> (дата обращения: 12.01.2016).
28. *Омаров А.И.* «Горский мир» и «Империя»: размышления историка // *Материалы Вторых Всероссийских (с международным участием) историко-этнографических чтений, посвященных памяти профессора Р.М. Магомедова*. Махачкала, 2014. С. 207-210.

References

1. *Baddeley J.F.* *The Russian Conquest of the Caucasus with Maps, Plans and Illustrations*. London, 1908.
2. *Freshfield D.W.H.* *The Exploration of the Caucasus: in 2 vol.* London; New York, 1896, vol. 1.
3. *Groves F.S.* *Frosty Caucasus*. London, 1875.

4. King Ch. *The ghost of freedom: a history of the Caucasus*. Oxford, 2008.
5. Florinsky M. *Russia: A History and an Interpretation*. New York, 1953.
6. Garunova N.N. Contentious aspects of the term "Caucasian war" in the works of the North Caucasian historians. *Life Science Journal*, 2014, vol. 11 (Special Issue 11), pp. 171-177.
7. Lazaryan S.S. *Knyaz' M.S. Vorontsov i Kavkaz: aspekty sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti i raznorechiya vokrug kavkazskogo naslediya*. Pyatigorsk, 2014.
8. Gasanov M.M. *Dagestan v sostave Rossii (vtoraya polovina XIX v.)*. Makhachkala, 1999.
9. Vasil'ev D.S. *Ocherki istorii nizov'ev Tereka. Dosovetskiy period*. Makhachkala, 1986.
10. Glazov V.A. *Istoriya obrazovaniya v Kizlyare v XVII–XX vv.* Kizlyar, 1998.
11. *Kavkaz*. Tiflis, 1864, no. 95.
12. Gritsenko N.P. *Goroda Severo-Vostochnogo Kavkaza i proizvoditel'nye sily kraya V – serediny XX v.* Rostov-on-Don, 1984.
13. *Kavkaz*. Tiflis, 1870, no. 77.
14. *The Central State Archive Republic of Dagestan (TsGARD)*. Fund 379. List 1. File 287.
15. Savinskiy I. *Astrakhanskaya eparkhiya (1602–1902 gg.)*. Astrakhan, 1905, vol. 2.
16. Aganesova D.V. *Armyanskaya diaspora Nizhnego Tereka (XVIII–XIX vv.)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata istoricheskikh nauk. Makhachkala, 1999.
17. Garunova N.N. *Administrativnaya i kul'turnaya rol' gorodov-krepostey v politike Rossii na Severo-Vostochnom Kavkaze v XVIII – pervoy polovine XIX v.* Makhachkala, 2008.
18. *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii*. St. Petersburg, 1830, vol. 24. (In Russian)
19. *The Central State Archive Republic of Dagestan (TsGARD)*. Fund R-359. List 1. File 11. L. 19ob.-20.
20. Garunova N.N. *Ocherki istorii vinodeliya i kon'yachnogo proizvodstva na Kizlyarshchine v XVII–XXI vv.* Makhachkala, 2009.
21. Shtruba V.A. Obrazovanie kak element okul'turivaniya gorskikh narodov na zavershayushchem etape Kavkazskoy voyny. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social Educational Ideas*, 2010, no. 3 (5), pp. 5-15.
22. *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii: v 55 t.* Sobranie 2-e. St. Petersburg, 1861, vol. 34. Otd. 2.
23. Shablovskiy N.N. *Georgievskaya starina. Istoricheskie ocherki goroda Georgievskaya Terskoy oblasti*. St. Petersburg, 1914. Available at: <http://xn--b1aibpv0aet4h1a.xn--p1ai/forums/index.php?/topic> (accessed 04.01.2016).
24. Vorotnikova M.V., Shalamov V.V. Obrazovanie zhenshchin na territorii Severnogo Kavkaza vo vtoroy polovine XIX – nachalo XX vv. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*. Ekaterinburg, 2015, no. 2, pp. 6-13.
25. Vorotnikova M.V. Zhenskoe obrazovanie v Severnoy Osetii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – The News of Altai State University*, 2011, no. 4-1, pp. 30-33.
26. Karpov Yu.Yu. Kizlyar – zerkalo Rossiyskoy istorii Kavkaza. *Elektronnaya biblioteka Muzeya antropologii i etnografii im. Petra Velikogo (Kunstkamera) RAN*. Available at: http://www.kunstkamera.ru/lib/rubrikator/03/03_05/978-5-88431-230-2/ (accessed 04.01.2016).
27. *Kavkaz v russkoy literature ("Eksperty")*. Available at: <http://news.rambler.ru/books/18511142/> (accessed 12.01.2016).
28. Omarov A.I. "Gorskiy mir" i "Imperiya": razmyshleniya istorika. *Materialy Vtorykh Vserossiyskikh (s mezhdunarodnym uchastiem) istoriko-etnograficheskikh chteniy, posvyashchennykh pamyati professora R.M. Magomedova*. Makhachkala, 2014, pp. 207-210.

Поступила в редакцию 15.03.2016 г.
Received 15 March 2016

UDC 94(47)081

PLACE OF KIZLYAR IN DEVELOPMENT OF SECULAR EDUCATION IN THE NORTH CAUCASUS IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND EDUCATIONAL POLICY OF RUSSIA IN THE REGION IN THE XIX CENTURY

Mahomed Mahomedovich GASANOV, Dagestan State University, Makhachkala, Republic of Dagestan, Russian Federation, Doctor of History, Professor, Head of Russian History from the earliest times till the end of the XIX century Department, e-mail: mgasanov@list.ru

Abidat Abdulaevna GAZIEVA, Dagestan State University, Makhachkala, Republic of Dagestan, Russian Federation, Post-graduate Student, Russian History from the earliest times till the end of the XIX century Department, e-mail: gazieva.abidat@mail.ru

The role of the cities of the North Caucasus, as conductors of the Russian policy in the region is revealed. The role of such cities is especially noticeable, became in the first half of the XIX century, during the Caucasian war. The antagonism of belligerent parties which increased during this period was caused by distinctions of their world outlook and mental culture. For overcoming of the developed cultural and educational barrier between the people of the North Caucasus and Russia, the imperial administration decided to extend the Russian educational system in the region. The cities founded in the XVIII–XIX centuries in the territory of the Northeast Caucasus carried out a missionary role, promoting development in the region of educational system, on a sample of the Russian. Imperial administration, promoting development in the region of education, proceeded from reasons that for suppression of mountaineers, it is necessary to influence their mentality on means of the Russian culture. Thanks to educational activity of Russian intelligentsia in the cities of the North Caucasus educational institutions were opened. One of the advanced centres of development of secular education in the region was Kizlyar in which since the beginning of the XIX century schools, boarding houses, schools opened. Representatives of the North Caucasian nobility in every possible way promoted distribution of education in the region. The Russian administration throughout all the XIX century issued a number of bills which created favourable conditions for cultural development of edge. The issued laws regulated an order of reception and a condition of training at public schools. To the middle of the XIX century in the North-east Caucasus there was a secular education system. Besides, it should be noted that in the region also female education which developed in the form of courses even women's schools gradually starts arising and developing. The measures taken by imperial administration for development and distribution of education promoted that in the XIX century in the region the Russian educational system was issued and approved.

Key words: education; culture; school; Russian educational system; Russian intelligentsia; Caucasus.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-101-109

УДК 93/94

**ВЛИЯНИЕ СЛАВЯНОФИЛЬСТВА НА РУСОФИЛЬСКОЕ
ДВИЖЕНИЕ В ГАЛИЦИИ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ
И АВСТРИЙСКОЙ ПОЛИТИКИ В 60-х гг. XIX в.****© Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, аспирант, кафедра всеобщей
и российской истории, e-mail: a-topil@yandex.ru

Проанализирована роль славянофильства в общественно-политическом и культурном движении восточнославянского населения Галиции в 60 гг. XIX в. Дается обзор российской и зарубежной историографии русофильского движения в Галиции. Определены ключевые представления, бытовавшие в среде русского славянофильства о роли русофильства в австро-угорской Руси. Данные представления на протяжении указанного периода по причине плохого знания ситуации в Галиции отличались значительным разбросом – от утверждений о стремлении вхождения Галиции в состав Российской империи до заявлений о повсеместной лояльности русофилов Габсбургскому престолу. Охарактеризовано состояние русинских национальных движений в начале 1860 г. Рассмотрена динамика трансформации значительного числа представителей автрославизма в русофильство. Определено влияние славянофильского движения на внешнюю и внутреннюю политику Российской империи в распространении русофильства. Отдельно рассмотрена деятельность настоятеля российской посольской церкви в Вене протоиерея М.Ф. Раевского в распространении русофильства в Габсбургской монархии. Дана связь проводившейся политики русификации в западных российских губерниях с распространением русофильского движения в Галиции. На основании разработанных материалов сделан вывод о значительной роли славянофилов в распространении русофильства в Галиции.

Ключевые слова: Галиция; русофильство; славянофильство; автрославизм; русины.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-110-114

Крупные деятели славянофильского движения (М.Ф. Раевский, Н.А. Попов, М.П. Погодин, О.М. Бодянский, В.И. Ламанский, А.Ф. Гильфердинг и др.) благодаря своему общественному положению оказывали влияние как на деятельность российских властей в решении «славянского вопроса» в Австрии, так и на активизацию русинского движения в Галиции. По этим причинам в данной статье будут рассмотрены вопросы, связанные с ролью российских славянофилов в русофильском и австрорусинском движениях на территории Галиции в течение 60-х гг. XIX в.

Связь российских славянофилов с подвластными Дунайской монархии славянскими народами, в частности, с галицийскими русинами, стала темой исследования для целых поколений отечественных и зарубежных историков. Современники того периода в Российской империи страдали предвзятым отношением к проблеме. Среди трудов, посвященных контактам славянофилов с русинско-украинским населением австро-угорской Руси, можно особо выделить статьи и монографии Ф.И. Свистуна [1], Н.В. Ястребова [2], Ф.Ф. Аристова [3], положительно отно-

сившихся к поддержке галицких русин, и Н.Г. Чернышевского [4], критиковавшего такие контакты, как помощь реакционным группам. Собственно русинско-украинские деятели, такие как И.Я. Франко [5], Б.А. Деицкий [6], О.А. Мончаловский [7], А.И. Добрянский [8] и др., в своих работах также затрагивали вопросы характера и целесообразности русского вмешательства в дела Галиции.

В советской историографии в основном господствовала точка зрения Н.Г. Чернышевского о реакционности москвофильского движения, а все контакты русофилов со славянофилами рассматривались в критическом аспекте. Отдельно можно выделить монографии В.А. Малкина [9] и С.А. Никитина [10], в которых рассматривается российское влияние в Галиции как с положительной, так и с отрицательной точек зрения.

Современная российская историография характеризуется стремлением к всестороннему изучению факторов, влиявших на формирование украинского самосознания. Роль славянофилов в национальном возрождении на территории Галиции отражена в работах

В.А. Дьякова [11], Н.М. Пашаевой [12], А.И. Миллера [13; 14].

Зарубежная историография исследуемой проблемы представлена, прежде всего, украинскими исследователями, эмигрировавшими на протяжении XX в. в страны Западной Европы и Северной Америки. С получением Украиной независимости в 1991 г. тематика поиска национальных корней на не входившей в состав Российской империи Галиции приобрела большую актуальность. В связи с этим, наряду с переизданием трудов украинских эмигрантов (например, О. Субтельного [15]), на Украине сложились направления (крупнейшие – при Львовском университете и Национальной академии наук Украины), изучающие особенности формирования национального самосознания. Кроме Украины, подобные центры украинистики находятся в США, Канаде, Германии и Австрии. Большой вклад в их развитие внесли Дж.-П. Химка [16], Р. Магочи [17], А. Каппелер [18], В. Вендланд [19]. Ввиду того, что в настоящее время крупнейшие украинские исследователи (такие как О. Серета [20; 21], А. Пахолков [22]) принимают активное участие в работе данных центров, зарубежная историография становления украинской идентичности имеет целостный характер и вовлекает в научный оборот значительный массив данных из зарубежных архивов. В связи с этим ввод в научный оборот неисследованных данных российских архивов представляет собой ценность не только для российской, но и для мировой исторической науки.

Исходя из историографической ситуации, остается недостаточно раскрытым вопрос о роли славянофильского движения в продвижении политики русификации австро-угорской Руси. В данной статье будет сделана попытка более подробно изучить значение российских славянофилов во внутренней и внешней политике России с целью распространения русофильского течения в Галиции.

Еще в начале 1860-х гг. многие русинские политические деятели подчеркивали свою приверженность Австрийской империи, что находило свое отражение даже на страницах российской славянофильской прессы. Австрорусизм был популярен во многом потому, что, как отмечалось выше, развитию русинов «не препятствовало, а способствовало правительство, составленное преимуще-

ственно из немцев». Так, в статье «Положение русинов», перепечатанной из русофильской львовской газеты «Вестник», говорилось, что благодаря политике австрийского правительства в «1782 г., в Львове... учреждены были русинская семинария и две независимые греко-католические консистории». Далее в статье перечисляются результаты прочих реформ, в частности, отмена крепостного права, возможность (пусть и ограниченная) употребления своего языка в школах и судах, в результате которых концепция австрославизма, предполагавшая лояльность Габсбургскому престолу, укоренилась среди восточнославянского населения Галиции. Таким образом, как отмечает автор, «история поселила в нас глубокую и беспредельную привязанность к австрийскому правительству, и поэтому мы, русины, *решились серьезно и положительно не допустить себя к нарушению мира*, могущему вредить Австрии».

Кроме того, отдельно определяется отказ от деятельности, направленной на политическое сближение галицких русин с Россией: «еще недавно нас обвиняли в том, что мы симпатизируем с Россией. Последние события в соседнем государстве, населенном тоже русинами, еще более усилили это неосновательное мнение... Скорее можно признать фактом то, что целая масса русинского народа в Галиции (одиноким личностям, как исключения, не входят в расчет) совершенно предана и привязана к ее правительству, потому что она убеждена в том, что только у габсбургского престола ей будет вполне хорошо» [23].

Здесь автор твердо стоит на позиции австрославизма, обосновывая неприемлемость перехода под власть России некими «последними событиями в соседнем государстве», под которыми следует понимать, прежде всего, Валуевский циркуляр 1863 г. об ограничении печати на украинском (малороссийском) языке. Приведенные выше факты дают объяснение причинам, по которым многие русинские деятели выражали лояльность Габсбургской монархии как правительству, способствовавшему улучшению общественной и культурной жизни восточнославянского населения Галиции.

Несмотря на столь явную привязанность Австрии, выказываемую представителями тогда еще неразделенного русофильского и

австрорусистского движения, многие российские славянофилы утверждали, что все русинское население Галиции поддерживает русского царя. Во многом такое мнение было основано на активности русофильски настроенных русинских деятелей, отстаивавших точку зрения о полном доминировании пророссийских настроений в австро-угорской Руси. Так, еще в 1861 г. было направлено письмо за подписью «Страхопуд» профессору кафедры русской истории Московского университета Н.А. Попову. В нем известный лишь адресату автор предлагал Н.А. Попову совместно с двумя другими историками-славянофилами, М.П. Погодиным и О.М. Бодянским, составить меморандум тайному советнику Н.А. Милютину (с последующим представлением его Александру II) о необходимости немедленного занятия Галиции русскими войсками и присоединением ее к России. «Страхопуд» утверждал: «Положив руку на сердце, могу заверить Вас, что у нас теперь все подготовлено – и народ, словно ждет дня, когда придут русские войска... Занять Галицию может теперь Россия очень легко – стоит только захотеть – Австрия, принужденная обстоятельствами, сама отдаст ее» [24, л. 1-3].

Следует отметить, что в этом же письме говорится и о зондировании возможности обмена Галиции на Царство Польское: «может быть, Россия будет стараться променять Варшаву на Львов. В.И. Ламанский и А.Ф. Гильфердинг составляют тоже меморандум для Государя по этому вопросу» [24, л. 1-3].

Однако найти упомянутый меморандум В.И. Ламанского и А.Ф. Гильфердинга о целесообразности обмена Царства Польского на Галицию не удалось. По-видимому, данный проект не был представлен российскому правительству. Однако упоминание о подготовке такого меморандума говорит о широком распространении в среде настроенных на соби́рание всех русских земель славянофилов представлений о поддержке российского престола восточнославянским населением Галиции.

Кроме того, в славянофильских газетах зачастую публиковались статьи о безраздельном господстве русофильского движения в Галиции. В них писалось, что австро-русинское, полонофильское и украинофиль-

ское движения являются маргинальными. На основании вышеприведенного материала можно утверждать, что данные мысли не соответствовали действительности: стремление российских славянофилов присоединить австро-угорскую Русь к России вынуждало их зачастую преувеличивать желание русинов Галиции попасть под скипетр российского царя. Симптоматичной являлась статья «С берегов Дуная. Настоящее положение галицкой Руси в политическо-национальном отношении», опубликованная в «Северной пчеле» за 1864 г., в которой говорится о некоем «нравственном» преобладании русофильства. Автор утверждал, что, несмотря на господство в общественно-политической жизни полонофильства, партия сторонников сближения с Россией «ни в чем в настоящее время не проявляет своей деятельности, но нравственно – она господствует в галицкой Руси» [25].

Таким образом, славянофильские круги распространяли сведения о практически полном господстве среди русинов Галиции симпатий к российской власти. В то же время следует отметить, что многие идейные славянофилы (в частности, М.Ф. Раевский) сознавали отсутствие широкой поддержки России в австро-угорской Руси и стремились усилить ее благодаря русификации приграничных губерний и поддержке русофильского движения в Галиции.

В результате продолжилось усиление русофильского (москвофильского) движения. Один из самых популярных русинских писателей, отец Иван Наумович (1826–1891), в августе 1866 г. утверждал, что русины должны признать свое родство с русскими, чтобы не быть зависимыми от политической ситуации в Габсбургской монархии, объявив: «мы не являемся русинами 1848 г., мы настоящие русские» [16, р. 23-28]. Это заявление означало собой трансформацию значительной части придерживавшихся австрославизма старорусинов в русофилов.

Современные украинские исследователи отмечают, что пророссийская ориентация в Галиции брала верх именно тогда, когда в России украинофильская культура попала в очень сложную ситуацию, что могло иметь фатальные последствия для нарождавшегося украинского национального движения [22, с. 135]. Однако ожидаемой поддержки из

России русофилы не получили, незначительную финансовую поддержку им оказывали только российские славянофилы.

Таким образом, в результате проводимой при поддержке славянофилов политики русификации в Российской империи наряду с австрийской внутренней политикой на протяжении 60-х гг. XIX в. в Галиции возросло влияние русофильского течения. Выделившись на основе лояльного к дому Габсбургов австрославизма, русофильство того периода отстаивало интересы культурного развития восточнославянского населения Галиции, стремясь опереться как на австрийскую, так и на российскую поддержку.

Список литературы

1. *Свистун Ф.И.* Граф Агенор Голуховский и Подкарпатская Русь в 1848–1859 гг. Львов, 1901.
2. *Ястребов Н.В.* Галиция накануне Великой Войны 1914 г. Пг., 1915.
3. *Аристов Ф.Ф.* Карпато-русские писатели: в 3 т. М., 1916. Т. 1.
4. *Чернышевский Н.Г.* Полное собрание сочинений: в 15 т. М., 1939–1953. Т. 6. 1949; Т. 7. 1950.
5. *Франко И.Я.* Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 року. Львів, 1910.
6. *Дедицкий Б.А.* Михаил Качковский и современная галицко-русская литература. Львов, 1876.
7. *Мончаловский О.А.* Житие и деятельность Ивана Наумовича. Львов, 1899.
8. *Добрянский А.И.* О современном религиозно-политическом положении австро-угорской Руси. М., 1885.
9. *Малкин В.А.* Русская литература в Галиции. Львов, 1957.
10. *Никитин С.А.* Славянские комитеты в России в 1858–1876 гг. М., 1960.
11. *Дьяков В.А.* Славянский вопрос в общественной жизни дореволюционной России. М., 1993.
12. *Пашаева Н.М.* Очерки истории русского движения в Галичине. XIX–XX вв. М., 2001.
13. *Миллер А.И.* Внешний фактор в формировании национальной идентичности галицких русинов // Австро-Венгрия: интеграционные процессы и национальная специфика / под ред. О.В. Хавановой. М., 1997. С. 68–74.
14. *Миллер А.И.* «Украинский вопрос» в политике властей и русском общественном мнении (вторая половина XIX в.). СПб., 2000.
15. *Subtelny O.* The Mazepists. Ukrainian Separatism in the Early Eighteenth Century. N. Y., 1981.

16. *Himka John-Paul.* Religion and Nationality in Western Ukraine. The Greek Catholic Church and the Ruthenian National Movement in Galicia, 1867–1900. Montreal, 1999.
17. *Magocsi Paul Robert.* The roots of Ukrainian nationalism: Galicia as Ukraine's Piedmont. Toronto, 2002.
18. *Kappeler A.* Die Ukraine. Prozesse der Nationsbildung. Wien, 2011.
19. *Wendland Anna Veronika.* Die Russophilen in Galizien: Ukrainische Konservative zwischen Österreich und Russland, 1848–1915. Wien, 2001.
20. *Середа О.* Місце Росії в дискусіях щодо національної ідентичності галицьких українців у 1860–1867 роках // Россия–Украина: история взаимоотношений / под ред. А.И. Миллера, В.Ф. Репринцева, Б.Н. Флоря. М., 1997. С. 157–169.
21. *Середа О.* Національна свідомість і політична програма раннях народовців у Східній Галичині (1861–1867). // Вісник Львівського університету. Вип. 34. Львів, 1999. С. 199–215.
22. *Пахолків С.* Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів, 2014.
23. ОГ РГБ (Отдел газет Российской государственной библиотеки). Д VIII 26/2 (1-й экз.). 1864. № 62.
24. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 109. Оп. 2а. Д. 371.
25. ОГ РГБ. Д VIII 26/2 (1-й экз.). 1864. № 121.

References

1. Svistun F.I. *Graf Agenor Golukhovskiy i Podkarpatskaya Rus' v 1848–1859 gg.* Lvov, 1901.
2. Yastrebov N.V. *Galitsiya nakamune Velikoy Voyny 1914 g.* Petrograd, 1915.
3. Aristov F.F. *Karpato-russkie pisateli: v 3 t.* Moscow, 1916, vol. 1.
4. Chernyshevskiy N.G. *Polnoe sobranie sochineniy: v 15 t.* Moscow, 1939–1953, vol. 6, 1949; vol. 7, 1950.
5. Франко И.Я. *Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 року.* Львів, 1910. (In Ukrainian)
6. Deditzkiy B.A. *Mikhail Kachkovskiy i sovremennaya galitsko-russkaya literatura.* Lvov, 1876.
7. Monchalovskiy O.A. *Zhit'e i deyatel'nost' Ivana Naumovicha.* Lvov, 1899.
8. Dobryanskiy A.I. *O sovremennom religiozno-politicheskom polozhenii avstro-ugorskoy Rusi.* Moscow, 1885.
9. Malkin V.A. *Russkaya literatura v Galitsii.* Lvov, 1957.
10. Nikitin S.A. *Slavyanskije komitety v Rossii v 1858–1876 gg.* Moscow, 1960.

11. D'yakov V.A. *Slavyanskiy vopros v obshchestvennoy zhizni dorevolutsionnoy Rossii*. Moscow, 1993.
12. Pashaeva N.M. *Ocherki istorii russkogo dvizheniya v Galichine. XIX–XX vv.* Moscow, 2001.
13. Miller A.I. Vneshniy faktor v formirovani national'noy identichnosti galitskikh rusinov. *Astro-Vengriya: integratsionnye protsessy i national'naya spetsifika*. Moscow, 1997, pp. 68-74.
14. Miller A.I. "Ukrainskiy vopros" v politike vlastey i russkom obshchestvennom mnenii (vtoraya polovina XIX v.). St. Petersburg, 2000.
15. Subtelny O. *The Mazepists. Ukrainian Separatism in the Early Eighteenth Century*. New York, 1981.
16. Himka John-Paul. *Religion and Nationality in Western Ukraine. The Greek Catholic Church and the Ruthenian National Movement in Galicia, 1867–1900*. Montreal, 1999.
17. Magocsi Paul Robert. *The roots of Ukrainian nationalism: Galicia as Ukraine's Piedmont*. Toronto, 2002.
18. Kappeler A. *Die Ukraine. Prozesse der Nationsbildung*. Wien, 2011. (In German).
19. Wendland Anna Veronika. *Die Russophilen in Galizien: Ukrainische Konservative zwischen Österreich und Russland, 1848–1915*. Wien, 2001. (In German).
20. Sereda O. Mistse Rosii v diskusiyakh shchodo natsional'noi identichnosti galits'kikh ukraintsiv u 1860–1867 rokakh. *Rossiya–Ukraina: istoriya vzaimootnosheniy*. Moscow, 1997, pp. 157-169.
21. Серета О. Національна свідомість і політична програма рання народівців у Східній Галичині (1861–1867). *Вісник Львівського університету*, Львів, 1999, no. 34, pp. 199-215. (In Ukrainian).
22. Пахолків С. *Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації*. Львів, 2014. (In Ukrainian).
23. *Collection of Current Periodicals of the Russian State Library* (OG RGB). D. VIII 26/2 (1-y ekz.), 1864, no. 62.
24. *The State Archive of the Russian Federation* (GARF). Fund 109. List 2a. File 371 (In Russian).
25. *Collection of Current Periodicals of the Russian State Library* (OG RGB). D. VIII 26/2 (1-y ekz.), 1864, no. 121.

Поступила в редакцию 03.03.2016 г.
Received 3 March 2016

UDC 93/94

THE INFLUENCE OF SLAVOPHILISM ON WESTERN UKRAINIAN RUSSOPHILES IN THE CONTEXT OF RUSSIAN AND AUSTRIAN POLICY IN 60-s OF XIX CENTURY

Aleksey Gennadevich TOPILSKIY, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Post-graduate Student, General and Russian History Department, e-mail: a-topil@yandex.ru

The role of Slavophilism in social-political and cultural movement of Eastern-Slavic population of Galicia in 60-s of XIX century is analyzed. The review of Russian and foreign historiography of Russophiles movement in Galicia is given. Key notions existing in Russian Slavophilism about the role of Russophiles in Austrian-Ugrian Russia are presented. These data for the pointed period of time because of poor knowledge of the situation in Galicia were very different starting with claim about the aspiration of comprisal of Galicia into Russian Empire and the claim about all-round loyalty of Russophiles to Hapsburg throne. The state of Carpatho-Russian national movements at the beginning of 1860 is characterized. The dynamics of transformation of some amount of representatives of Austro-Slavism into Russophiles is considered. The influence of Slavophilism movement on external and internal policy of Russian Empire in Russophiles spreading is defined. The activity of prior of Russia in Vienna of archpriest M.F. Raevsky in Hapsburg monarchy is considered separately. The connection of Russification policy in Western Russian provinces with the spreading of Russophiles movement in Galicia is given. Basing on the worked out materials it is concluded that the Slavophilism played a very important role in spreading of Russophiles in Galicia.

Key words: Galicia; Russophiles; Slavophilism; Austrian Slavophilism; Rusyn.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-110-114

УДК 902; 94(470)

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИРОДНЫХ РЕСУРСОВ ЕВРОПЕЙСКОЙ РОССИИ В ОСМЫСЛЕНИИ СОВЕТСКИХ УЧЕНЫХ 1910–1930-х гг.

© **Нина Сергеевна ЦИНЦАДЗЕ**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат исторических наук, доцент
докторант кафедры всеобщей и российской истории,
e-mail: ninatsintsadze2010@yandex.ru

На основе анализа специальной научной литературы рассмотрены взгляды советских ученых-естественников на последствия антропогенного воздействия на природные ресурсы Европейской России и пути преодоления социоестественного кризиса. Были исследованы только мнения ученых-современников изучаемых явлений в позднем аграрном обществе. Прослеживается взаимосвязь советской и дореволюционной научных школ в области агрономии, почвоведения, климатологии и пр. Кратко уделено внимание диалектике взаимоотношений власти и советской естественной науки. Приведен обзор мнений ряда ученых на экологические последствия хозяйственного использования природных ресурсов в сельском хозяйстве. Акцентируется внимание на научных предложениях, реализованные в последующем на практике. Отмечена высокая степень обеспокоенности научным сообществом негативными последствиями от неразумной хозяйственно-экономической деятельности социума. Особое внимание ученые уделяли экологическим проблемам степных районов, максимально истощенных и требовавших немедленной рекультивации. Однако государственное внимание к поднятым учеными экологическим проблемам носило утилитарный характер. Многие предложения ученых реализовывались с большим временным интервалом. В довоенный период властью были восприняты лишь предложения ученых по интенсификации травосеяния.

Ключевые слова: экологическая история; природные ресурсы; аграрный кризис; антропогенный фактор; Европейская Россия.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-115-122

Изучая особенности восприятия властью и обществом демографических (высокий естественный прирост крестьянского населения, изменение моделей демографического поведения) и экологических (распашка лугов, пастбищ, уничтожение лесов, рост оврагов и песков, распространение песчаных бурь, засорение озер и рек) проявлений и последствий аграрных преобразований в России поздней имперской и раннесоветской периодов, мы обратились к исследованию мнения ученых-естественников. Причем для анализа мы отобрали лишь мнения современников изучаемых явлений в позднем аграрном обществе, т. е. работы, созданные в 1910–1930-е гг.

В рамках своего исследования мы не ставим специальной задачи детально изучить историю науки естествознания в период становления советского государства — с ней прекрасно справляются коллеги профильных наук. Приводимые в данной статье мнения ученых по исследуемой нами проблеме носят выборочный, репрезентативный характер —

ведь свою основную задачу мы видим в определении степени внимания ученых к экологическим последствиям аграрного использования природных ресурсов, обеспокоенности по поводу их негативных проявлений, выявлении конкретных предложений по их преодолению. Особое внимание мы обратили на те рассуждения и практические предложения ученых, которые в последующем были взяты на вооружение властью.

Изучение специальных естественнонаучных исследований продиктовано стремлением определить то, как социоестественная проблема преломлялась через призму научного творчества довоенных ученых, изучавших законы развития природы и общества, принципы взаимодействия социума и окружающей среды. Мы исходим из гипотезы о том, что компетентное мнение ученых по актуальным вопросам социальной жизни для современников и потомков является, как правило, значимым. Они, будучи самой образованной частью общества, генерирующей новое знание, при помощи методов научного

познания анализировали факты и давали им адекватное, рационально-научное объяснение.

Экологические проблемы хозяйственно-антропогенной трансформации природы в контексте триады «государство–ученые–идеология»

Даже в сознательно суженном нами научном поле исследования сложность изучения состоит, прежде всего, в колоссальном взлете естественных наук в первой трети XX в., усложнении научных исследований, их отраслевой дифференциации. Драматический колорит трансформации связей между государством и наукой как социальным институтом в переломные 1920–1930-е гг. хорошо отразил Э.И. Колчинский [1]. Действительно, естественная наука, по мысли руководителей советского государства, должна была помочь восстановить и рационализировать народное хозяйство, обеспечить идеологическую поддержку сельскохозяйственным и иным изменениям, укреплять международный престиж страны. В условиях тотального огосударствления политизация и идеологизация науки были логичны. Взаимоотношения между государством, учеными и идеологией были многообразны, противоречивы и иногда трагичны. Политические аргументы в ряде научных исследований были и данью диалектической науке, и способом выживания, и искренней верой. Были и те, кто противился пролетарской научной профанации: гонимыми являлись целые научные направления – генетика, замененная агробиологией, и микробиология. Хрестоматийным стало упоминание противостояния Т.Д. Лысенко и И.И. Презентом, с одной стороны, и Н.И. Вавилова, Г.Д. Карпеченко и Г.А. Левитского, с другой [1, с. 3-9]. При любой оценке тех условий, бесспорным является то, что советские годы, особенно довоенные и первые послевоенные, стали «золотым веком» в развитии отечественного естествознания. Колоссальный интеллектуальный потенциал, накопленный в дореволюционный период, широко и с блеском был реализован в советский период развития науки. То, что ранее находилось в загоне, не финансировалось, полюбилось советской властью. Расплата за государственное внимание и любовь была высока. Для истинных ученых она компенсировалась беспрецедентными прорывными результатами

исследований, да и просто возможностями для творческой реализации.

Вообще, советская естественнонаучная школа добилась выдающихся результатов в тех областях знаний, которые, по мнению партийных руководителей, должны были обеспечить «продовольственный тыл» индустриализации. Именно в советское время агрономия, биохимия и прочие естественные науки имели четкий «государственный заказ» на обеспечении, как бы мы сейчас сказали, продовольственной безопасности страны. Она вполне успешно и органично формировалась на досоветской научной школе. При этом в ее недрах появились и развились совершенно новые направления научной мысли – геохимия, биохимия, агрометеорология, лесная климатология, гидрология суши, ландшафтоведение, агрогидрология и пр.

В первые десятилетия после установления советской власти естественная наука не изолировалась от западных научных школ и исследований, что объяснялось утилитарными потребностями восстановления разрушенного хозяйства. Затем стала очевидна несовместимость их с марксистской философией и в 1930-е гг. началась их переоценка с учетом материалистической идеологии. Этот период характеризовался чередой совещаний, дискуссий и пр. Послевоенный период связан с новым витком расцвета многих направлений, интенсификацией научных поисков, что объяснялось опять же потребностями восстановления хозяйства и политикой соперничества великих держав. Однако выброшенная из мирового контекста советская наука долгие десятилетия вынуждена была развиваться в вакууме, отставая в развитии от мировой.

Особенности осмысления учеными раннесоветской поры антропогенного фактора эволюции природы

Важным с точки зрения изучаемых нами проблем явилось самостоятельное осмысление довоенными учеными-естественниками антропогенного фактора эволюции природы. Немаловажную роль в этом сыграли исследования их дореволюционных коллег, ставшие предметом нашего предыдущего изучения [2; 3]. К тому же, по мере развития цивилизации, усложнения процессов и способов хозяйственного воздействия на окружающую среду, ее ответная реакция становилась все

ощутимее, с проявлениями которой уже нельзя было не считаться.

Исследования 1920-х гг. во многом опирались на предшествовавшие фактологическую базу и научные выводы. В то время еще продолжали работать многие видные ученые, подмечавшие связь между природными и социальными явлениями современности и сравнительно отдаленного прошлого. Так, почвовед К.Д. Глинка отмечал появление и расширение под влиянием хозяйственной деятельности человека т. н. кротовинных черноземов, т. е. участков почвы, сильно перерыхтых, оставленных и засыпанных нор землероев (степных животных: сусликов, степных зайцев, кротов и др.), так что было «невозможно выделить отдельные горизонты и провести их границы». Эти участки он наблюдал на высоких водоразделах, куда массово бежали животные от «земледельческих орудий, постепенно распахивавших степь, начиная с окраин водоразделов, примыкающих к водным артериям» [4, с. 31].

Ученый писал об уменьшении в степях количества влаги, традиционной степной растительности – ковыля. В Воронежской губернии рельеф, по его наблюдениям, был сильно изрезан оврагами, местами довольно глубокими, часто встречались кротовинные участки чернозема. Аналогичные явления были характерны и для соседней Тамбовской губернии. В то же время почвы Рязанской и Курской губерний были изучены, по мнению К.Д. Глинки, плохо. Причиной тому, как считал ученый, было запоздалое государственное внимание к необходимости изучения почв: оно было инициировано в начале XX в., но в сравнительно малых масштабах применительно к такой земледельческой стране, как Россия [5, с. 4, 15, 140-141].

В научной работе середины 1920-х гг. К.Д. Глинка отмечал такое пагубное явление для плодородного слоя почв, как его смыв, выщелачивание чернозема, приводящее к деградации земли. Особенно интенсивно и заметно процесс выщелачивания черноземов, по его данным, происходил в Воронежской области [6, с. 161-170].

Почвовед и профессор лесной мелиорации Э.Э. Керн в начале 1920-х гг. писал о насущной необходимости для только созданного советского государства разработки государственного плана борьбы с песками и

оврагами путем их мелиорации. По его мысли, этот план должен был осуществляться в самых широких масштабах, объединить песчано-овражные работы в одной организации, способствовать подготовке в должном количестве технического персонала. Он отмечал, что борьба с песками в недавнем дореволюционном прошлом велась без строго разработанного государственного плана «робкими полумерами», «как бы ощупью, не торопясь». Политику властей тогда он сравнивал с тришкиным кафтаном – не успевали облечь пески в одном месте, как тут же они появлялись в других, более обширных местах. Лесоохранительное законодательство царской поры Э.Э. Керн называл исключительно «бумажным», имея в виду его полную неэффективность и бездействие на практике [7]. Экономист и статистик Н.П. Огановский, в свою очередь, писал о синхронном процессе наступления леса на степь и истребления лесов человеком. По его мнению, это сказалось на нехватке лугов в СССР [8, с. 65, 125].

В 1930-е гг. геоботаники Г.И. Дохман и Л.Г. Раменский изучали растительность степей, замечая негативные последствия хозяйственной деятельности человека на состояние степного растительного покрова [9; 10]. Г.И. Дохман, описывая растительный мир лесостепи, не без сожаления писала об исчезновении неповторимого колорита степной растительности, ковылей. Нетронутые человеком участки лесостепей, по ее замечанию, сохранились к тому времени только на Украине. Она же писала о большой степени распаханности степей среди лесных участков. Степи страдали не только от засухи, вызванной жарой и ветром, но и от глубокого расположения грунтовых вод. Ковыльных степей в Европейской части СССР, по наблюдениям ученого, уже к концу 1930-х гг. сохранилось мало. Южные степи сохранились благодаря организации заповедников, например в Аскании-Нова, в Ростовской области, на Средней и Нижней Волге. В 1930–1931 гг. на Волге было много девственных степей, которые исчезли при строительстве крупных зерновых колхозов. Степи могут существовать тысячи лет, пока их не нарушит климат или человек, резюмировала Г.И. Дохман [9, с. 8-10]. Она подробно анализировала историю происхождения растительных зон, в т. ч. степной зоны Среднерус-

ской возвышенности. Степные животные, например дикие лошади или тарпаны, под влиянием хозяйственной деятельности человека исчезли сто лет назад – последнего тарпана видели в 1870-х гг. Ученый отмечала могучее, разрушительное влияние человека на растительный покров. При этом в ее исследовании по советской традиции присутствовал социалистический оптимизм: вера в обогащение природы и ее сохранение посредством развития сети заповедников [9, с. 108-116].

Агрономическое почвоведение 1930-х гг., «битва за урожай» и ее последствия для почв Центральной России

Советская школа почвоведения во многом опиралась на высоко квалифицированные научные кадры и богатейшие, с мировым статусом исследования в этой области. Особенно это влияние было заметно в 1920-е гг., когда только появилось новое государство, остро нуждающееся в опытных ученых пусть и либерально-буржуазных идеологических убеждений. В этом смысле советским идеологам и практикам необходимо отдать должное – некоторую преемственность в стратегических секторах экономики (а сельское хозяйство для СССР было именно таковым) они сохранили, не побрезговав на время закрыть глаза на политическую несовместимость государства и ученых. Позже, уже в 1930-е гг., с укреплением власти и идеологии, когда сформировалась своя идеологически правильно ориентированная естественнонаучная школа, широкие ученые ряды поделели – советской наукой и государством были отброшены «чужеродные элементы». Так, был репрессирован знаменитый почвовед дореволюционной поры Г.М. Тумин, один из создателей опытных сельскохозяйственных станций. В самом научном сообществе в условиях борьбы с «врагами народа» научная полемика нередко оканчивалась трагически для одной из сторон: например, известная дискуссия между сторонниками академиков, выпускников Петровской земледельческой академии В.Р. Вильямса и Д.Н. Прянишникова, закончилась арестом и расстрелом в 1937 г. Н.М. Тулайкова, приверженца взглядов последнего.

В агрономическом почвоведении в 1930-х гг. существовали два крупных направления: во главе первого и доминирующего стоял почвовед-агроном В.Р. Вильямс,

развивавший учение А.С. Ермолова, А.В. Советова, и особенно В.В. Докучаева о пользе травопольной системы земледелия, второго – агрохимик Д.Н. Прянишников, разработавший научные основы удобрения почв, ратовавший за расширение химизации почв. «Стимулом» для дискуссии являлось государственное задание повышения сельскохозяйственной производительности. В частности, В.Р. Вильямс отмечал то, что природные кормовые угодья в Центрально-Черноземном районе страны были почти целиком распаханы и превращены в пашню. По его данным площадь естественных лугов к середине 1930-х гг. составляла в Воронежской области 4%, в Курской – 5,3%, Саратовской – 3,1%. Отмечая успехи советской политики по расширению травосеяния, он приводил следующие цифры: к 1916 г. площадь пашни с правильно организованным севооборотом в стране составляла менее чем 1 млн га, в 1926 г. – уже 4 млн га, в 1928 г. – 13 млн га. При этом 3/4 севооборотов были травопольными. Всего же, по подсчетам В.Р. Вильямса, надо было вовлечь в пашню под посевы многолетних трав около 20 млн га залежных земель. Полностью переход в СССР к травопольному севообороту, по убеждению ученого, можно было осуществить в две пятилетки [11, с. 90, 106-107, 114-118]. В работах 1920-х гг. В.Р. Вильямс писал также о необходимости орошения полей для борьбы с засухами [11, с. 459].

Оппонент В.Р. Вильямса Д.Н. Прянишников, ученик и преемник К.А. Тимирязева, настаивал на применении органических удобрений для разных видов почв. Последователь Д.Н. Прянишникова К.К. Гедройц в работе 1926 г., отмечая деградацию чернозема, солонцов и солонцеватых почв Тамбовской и Воронежской областей, распространение в результате т. н. солодей (подзолообразные участки земли), предлагал шире использовать гипсование солонцов, т. е. бороться с негативным явлением агрохимическим путем [12, с. 227].

Геохимик, географ и почвовед Б.Б. Пылынов, руководствуясь теорией поступательных циклических процессов в природе, в докладе в Геологической ассоциации АН СССР, представленном в апреле 1934 г., отмечал распространенные процессы химического выветривания почв, имевшие место в

почвах практически любого рельефа. В этом типе выветривания, в отличие от механического, главную роль играла вода, растворявшая и распылявшая питательные вещества [13, с. 6]. Он опровергал теорию климатических типов выветривания, хотя роль климата в процессе выветривания вовсе не отрицал. Выветривание ученый связывал с геоморфологическими изменениями, а также историческими (в т. ч. деятельностью человека). Б.Б. Польшов отмечал, что ранее процессы эрозии больше волновали почвоведов, теперь – и геологов тоже, даже больше, настолько усложнились эти явления [13, с. 20, 28, 34, 43]. Он подробно останавливался на химическом анализе механизма коры выветривания и закономерностях его образования.

Биолог, зоолог и географ Л.С. Берг считал, что не климатические условия повлекли за собой распространение песков и оврагов, обмеление рек и озер, а неразумная и неконтролируемая хозяйственная деятельность человека. Он напоминал, что вопрос о прогрессивном обмелении рек поднимался впервые еще в 1830-е гг., когда обратили внимание на маловодье р. Волги по причине уменьшения естественных атмосферных осадков вследствие активной рубки леса в верховьях реки. Однако снаряженная для специального изучения этого явления комиссия академика К.М. Бэра не подтвердила тезис об обмелении р. Волги. Аналогичные выводы были сделаны в 1870-х гг. В.В. Докучаевым [14; 15], с которым солидаризировался и гидролог Е.В. Оппоков, полагавший, что режим рек подчиняется колебаниям атмосферных осадков [16].

Л.С. Берг считал, что уменьшение глубины рек являлось кажущимся, на самом деле общее количество стекающей воды не уменьшилось, но под влиянием вырубки лесов изменился способ ее стока: вода стала распределяться так, что половодье стало кратковременным, но очень высоким. По убеждению ученого, лес наступал на степь, что означало повышение влажности климата, под влиянием которого чернозем подвергался деградации и заменялся суглинистыми почвами, в то время как им был необходим сухой воздух и максимум испарения [16, с. 36, 47-49, 53]. В своем исследовании, первое издание которого относилось к 1922 г., Л.С. Берг во многом опирался на работы дореволюцион-

ных ученых: П.А. Костычева, В.В. Докучаева, Г.И. Танфильева, Г.Н. Высоцкого и др.

Не претендуя на полноту и исчерпанность исследования проблемы восприятия представлениями советской естественной науки экологических последствий хозяйственного использования природных ресурсов Европейской России, мы надеемся, что сумели показать многообразие оценок, неоднозначность подходов, в конечном счете, сложность вопроса. Приведенные некоторые размышления советских ученых-естественников об экологических последствиях сельскохозяйственной эксплуатации природных ресурсов позволили прийти нам к следующим выводам.

Ученые раннесоветской поры так же, как и их коллеги позднимперского периода много и убедительно писали об антропогенном факторе в развитии окружающей среды. Это было, не в последнюю очередь, связано с ростом теоретических и практических знаний, повышением государственного внимания к производящим силам природы, а также неоспоримой очевидностью негативных изменений в экосистемах. В большей мере ученые писали об экологических проблемах в черноземных областях Европейской части СССР, которые носили застарелый характер и обострялись хозяйственными инициативами власти 1920–1930-х гг. В довоенное время основная задача состояла в расширении площади обрабатываемых земель, пустовавших в период Первой мировой войны, революции и Гражданской войны. В результате качественного ухудшения почв учеными предлагались меры по улучшению производительности сельского хозяйства. Государственной властью в тот период были восприняты предложения ученых по интенсификации травосеяния. Особенно активно семеноводство и травосеяние развивалось после тяжелейшего неурожая 1921 г.: весной–летом были приняты несколько декретов, вводивших обязательное травосеяние и поощрявших луговодство [17, с. 216-219; 18, с. 75-77; 19, с. 301-302].

Заметна четкая преемственность советской естественной науки с некоторыми, одобренными партией, научными школами дореволюционного периода. В особенности это касается облаканных (безусловно, заслуженно) вниманием власти В.В. Докучаева и К.А. Тимирязева, многие идеи и предложения которых нашли свое воплощение и даль-

нейшие развитие в СССР. Вполне объяснимой является позиция многих ученых, выводящих причины кризиса аграрной сферы из периода крестьянской реформы 1861 г., укoraвивших дореволюционное правительство в бездействии и вялости в деле борьбы с негативными экологическими ее последствиями. При этом, очевидно, что интенсивное развитие естественной науки и практики диктовалось, прежде всего, политическими целями и интересами. Экологическое направление еще не стало самостоятельным направлением в социально-экономической политике государства. Однако благодаря исследованиям специалистов экологические последствия неразумного хозяйствования становились известными для представителей профильных ведомств, приобретали шанс быть решенными в обозримом будущем.

Многие предложения ученых 1920–1930-х гг. были реализованы много позже: активные полeзащитные мероприятия стали осуществляться в конце 1940-х – начале 1950-х гг., широкие мелиоративные работы и химизация почв начались в 1960-е гг. Запоздалое осуществление этих мер объяснимо первоочередностью задач индустриализации и коллективизации, отсутствием необходимых финансовых и человеческих ресурсов.

Естественнонаучным успехам и пониманию государством серьезности экологических проблем советской деревни способствовал должный учет специалистами человеческого фактора в эволюции природы. Комплекс предложенных ими решений усложнился по сравнению с предшествовавшим периодом: прогресс человеческой цивилизации и науки тому способствовали. Многие в осуществлении рациональных мер хозяйствования зависело от компетентности лиц, принимавших властные решения. Учеными ясно осознавались многовековые, сложные процессы освоения человеком лесостепных и степных окраин государства, в результате которых и социум, и природа понесли потери – экосистема лишилась естественного баланса и ритма развития, а цивилизация получила в ответ на это еще более нестабильные условия хозяйствования и деформированную окружающую среду.

Список литературы

1. На переломе: советская биология в 20–30-х гг. / под ред. Э.И. Колчинского. СПб., 1997.
2. Цинцадзе Н.С. Демоэкологические аспекты аграрного кризиса центрально-черноземных губерний Российской империи в осмыслении ученых второй половины XIX – начала XX в. // Природа и общество: на пороге метаморфоз. Серия «Социоестественная история. Генезис кризисов природы и общества в России» / под ред. Э.С. Кульпина-Губайдуллина. М., 2010. Вып. 34. С. 152-166.
3. Цинцадзе Н.С. Взгляды ученых второй половины XIX – начала XX в. на демоэкологический кризис в аграрной сфере России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 8 (22). Ч. 2. С. 208-210.
4. Глинка К.Д. Почва, ее свойства и законы распространения. М., 1922.
5. Глинка К.Д. Почвы России и прилегающих стран. Москва; Петроград, 1923.
6. Глинка К.Д. Деградация и подзолистый процесс // Глинка К.Д. Минерология, генезис и география почв. М., 1978.
7. Керн Э.Э. Пески, естественно-историческая природа, экономическое и социальное значение, борьба с песками в прошлом и необходимость мероприятий ближайшего будущего. М., 1921.
8. Огановский Н.П. Популярные очерки экономической географии СССР в связи с мировой. М., 1925.
9. Дохман Г.И. История растительности СССР / под ред. В.В. Алехина. М., 1938.
10. Раменский Л.Г. Введение в комплексное почвенно-геоботаническое исследование земель. М., 1938.
11. Вильямс В.Р. Избранные труды: в 3 т. М., 1950. Т. 2.
12. Гедройц К.К. Избранные научные труды. М., 1975.
13. Польшов Б.Б. Выветривание. Состав континентальных отложений. Москва; Ленинград, 1935.
14. Цинцадзе Н.С. Взгляды В.В. Докучаева на экологические аспекты аграрного развития Европейской части России во второй половине XIX – начале XX в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 5 (11). Ч. 4. С. 201-203.
15. Цинцадзе Н.С. Демоэкологические и эколого-правовые проблемы развития аграрного социума России во второй половине XIX в. (по материалам специальных правительственных экспедиций 1892–1894 гг. под руководством В.В. Докучаева и 1894–1900 гг. под руководством А.А. Тилло // Вестник Тамбовского

- университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 1 (105). С. 212-219.
16. Берг Л.С. Климат и жизнь. М., 1947.
 17. Декреты Советской власти: в 13 т. Т. 13. 1 февраля – 31 марта 1921 г. М., 1989.
 18. Декреты Советской власти: в 18 т. Т. 16. Июнь 1921 г. М., 2004.
 19. Декреты Советской власти: в 18 т. Т. 17. Июль 1921 г. М., 2006.
- ### References
1. E.I. Kolchinskiy (ed.). *Na perelome: sovetskaya biologiya v 20–30-kh gg.* St. Petersburg, 1997.
 2. Tsintsadze N.S. Demoekologicheskie aspekty agrarnogo krizisa tsentral'no-chernozemnykh guberniy Rossiyskoy imperii v osmyslenii uchenykh vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. *Priroda i obshchestvo: na poroge metamorfoz. Seriya "Sotsioestvennaya istoriya. Genezis krizisov prirody i obshchestva v Rossii"*. Moscow, 2010, vol. 34, pp. 152-166.
 3. Tsintsadze N.S. Vzglyady uchenykh vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. na demoekologicheskiy krizis v agrarnoy sfere Rossii. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 8 (22), ch. 2, pp. 208-210.
 4. Glinka K.D. *Pochva, ee svoystva i zakony rasprostraneniya*. Moscow, 1922.
 5. Glinka K.D. *Pochvy Rossii i privileyushchikh stran*. Moscow; Petrograd, 1923.
 6. Glinka K.D. Degradatsiya i podzolistyy protsess. In: Glinka K.D. *Minerologiya, genezis i geografiya pochv*. Moscow, 1978.
 7. Kern E.E. *Peski, estestvenno-istoricheskaya priroda, ekonomicheskoe i sotsial'noe znachenie, bor'ba s peskami v proshlom i neobkhodimost' meropriyatiy blizhayshego budushchego*. Moscow, 1921.
 8. Oganovskiy N.P. *Populyarnye ocherki ekonomicheskoy geografii SSSR v svyazi s mirovoy*. Moscow, 1925.
 9. Dokhman G.I. *Istoriya rastitel'nosti SSSR*. Moscow, 1938.
 10. Ramenskiy L.G. *Vvedenie v kompleksnoe pochvenno-geobotanicheskoe issledovanie zemel'*. Moscow, 1938.
 11. Vil'yams V.R. *Izbrannye trudy: v 3 t.* Moscow, 1950, vol. 2.
 12. Gedroyts K.K. *Izbrannye nauchnye trudy*. Moscow, 1975.
 13. Polynov B.B. *Vyvetrivanie. Sostav kontinental'nykh otlozheniy*. Moscow; Leningrad, 1935.
 14. Tsintsadze N.S. Vzglyady V.V. Dokuchaeva na ekologicheskie aspekty agrarnogo razvitiya Evropeyskoy chasti Rossii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2011, no. 5 (11), ch. 4, pp. 201-203.
 15. Tsintsadze N.S. Demoekologicheskie i ekologo-pravovye problemy razvitiya agrarnogo sotsiuma Rossii vo vtoroy polovine XIX v. (po materialam spetsial'nykh pravitel'stvennykh ekspeditsiy 1892–1894 gg. pod rukovodstvom V.V. Dokuchaeva i 1894–1900 gg. pod rukovodstvom A.A. Tillo. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2012, vol. 1 (105), pp. 212-219.
 16. Berg L.S. *Klimat i zhizn'*. Moscow, 1947.
 17. *Dekrety Sovetskoy vlasti: v 13 t.* V. 13. 1 February – 31 March 1921. Moscow, 1989.
 18. *Dekrety Sovetskoy vlasti: v 18 t.* V. 16. June 1921. Moscow, 2004.
 19. *Dekrety Sovetskoy vlasti: v 18 t.* V. 17. July 1921. Moscow, 2006.
- Поступила в редакцию 18.01.2016 г.
Received 18 January 2016

UDC 902; 94(470)

ECOLOGICAL CONSEQUENCES OF AGRICULTURAL USE OF THE NATURAL RESOURCES OF EUROPEAN RUSSIA IN UNDERSTANDING THE SOVIET SCIENTISTS OF 1910–1930s

Nina Sergeevna TSINTSADZE, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of History, Associate Professor, Doctoral Candidate of General and Russian History Department, e-mail: ninatsintsadze2010@yandex.ru

On the basis of special scientific literature analysis the views of the Soviet natural scientists on the effects of human impact on the natural resources of European Russia and ways to overcome the social and natural crisis are considered. The opinions of scientists-contemporaries, studying the phenomena in later agrarian society were researched. The relationship of the Soviet and pre-revolutionary scientific schools in the field of agronomy, soil science, climatology and so on were traced. Brief focus on the dialectic relationship of the Soviet government and the natural sciences is made. An overview of the some scientists' opinions on the environmental consequences of the economic use of natural resources in agriculture is presented. The attention is focused on the research proposals, implemented in the practice. A high degree of concern by the scientific community from the negative consequences of irrational economic activities of society is noted. Particular attention is paid to environmental problems, scientists steppe regions, the most emaciated and requiring immediate re-cultivation. However, state attention to the environmental issues raised by the scientists was utilitarian. Many of the scientists' proposals were realized with large time intervals. In the pre-war period the authorities perceived only offers of scientists concerning intensification of grass cultivation.

Key words: ecological history; natural resources; agrarian crisis; anthropogenic factor; European Russia.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-115-122

УДК 94 (470.326) «1917/1991»:069.1

ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПОЛИТИКО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МУЗЕЕВ ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В 20–30-х гг. XX в.

© Юлия Валерьевна ЩЕРБИНИНА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, аспирант,
кафедра российской истории, e-mail: sherbinina8972@gmail.com

Рассмотрено значение экскурсионной деятельности музея в культурно-образовательной и политико-просветительской работе музеев Тамбовской губернии в 20–30 гг. XX в. Деятельность музеев в области просвещения и образования была направлена на ознакомление широких слоев населения губернии с историей родного края, его природой, а через художественные коллекции музеев происходило приобщение к искусству. Эта работа отвечала направлению правительственных мероприятий по культурному развитию и образованию населения. Основными формами работы музеев в этот период было: проведение экскурсий, чтение лекций, организация выставок. Наркомпрос РСФСР уделял большое внимание экскурсиям, поставив их в ряд важнейших методов воспитательной и образовательной работы среди населения – как учащейся молодежи, так и трудящихся. Музеи губернии рассматривались как органичная часть культурной жизни провинции и в то же время сами оказывали влияние на ее развитие. Но в течение 1920-х гг. музейное дело начинает развиваться на новой идеологической основе. Музеи начинают рассматривать как «проводник политического просвещения», «политико-просветительский комбинат». Музеи должны были участвовать в многочисленных политических кампаниях, в пропаганде атеизма, индустриализации, колхозного строительства. Критерием эффективности работы музея становится участие в массовой пропаганде. Важное место в решении этих задач принадлежало экскурсиям, среди которых в то время преобладали экскурсии на историко-революционную, производственную и сельскохозяйственную темы. Основной целью проводимых экскурсий становится политическое просвещение трудящихся, формирование убежденных борцов за идеи социализма. Экскурсионная работа музеев становится серьезным средством идеологического воздействия на массы.

Ключевые слова: музейно-просветительская работа; политико-просветительское учреждение; экскурсионная работа.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-123-132

После Октябрьской революции 1917 г. к власти в России пришла партия большевиков, которая своей задачей поставила создание нового, коммунистического общества. Происходит кардинальное изменение государственного и жизненного строя, особую актуальность в этот период приобретает вопрос сохранения культурного достояния страны [1, с. 273]. В дореволюционный период сформировалось понятие о музеях России как единой системе, цель которой – сохранение культурного наследия и ознакомление с ним различных слоев населения. I Всероссийская конференция по делам музеев (февраль 1919 г.) приняла ряд постановлений, которые определили новые задачи музеев: использовать свои коллекции для развития науки и коммунистического воспитания народа. Итогом разработанной программы развития музейного дела в стране должно было стать преобразование музеев в культурные

турные центры, объединенные в определенную систему, доступные широким массам трудящихся, опирающиеся в своей работе на научные исследования. Конференция соединила дореволюционный и советский этапы музейного дела в России [2, с. 403]. Основной задачей музеев было «открыть и сделать доступными для трудящихся все сокровища искусства, созданные на основе эксплуатации их труда и находившиеся до сих пор в исключительном распоряжении эксплуататоров» [3, с. 49]. Это решение означало превращение частных собраний в публичные музеи и широкое развитие в них просветительской деятельности [1, с. 277]. И это стало ответом на вопрос, какая роль отводится музею в культурной жизни России в изменившихся исторических условиях. Высказывалась мысль, что музеи в новых социально-экономических условиях благодаря своей «специфичности, оперирующие вещью в це-

лях познания явлений при всей силе действия и убедительности этой вещи», наиболее приспособлены к массовой политико-просветительной работе. Типичными недостатками работы большинства музеев называлось преобладание старых методов «культурничества» [4, с. 47-51]. В отчете о деятельности Главнауки за 1924 г. музейный отдел определил главной задачей музейных учреждений просвещение широких слоев населения на основе музейных собраний [5, с. 147].

Просветительская и образовательная деятельность музея на основе музейных собраний в 1920–1930-е гг. в основном выражалась в проведении экскурсий, в чтении лекций и отдельных докладов, в организации выставок.

Особенно большие масштабы в первое послеоктябрьское десятилетие приобрело экскурсионное дело. По определению Т.В. Ишековой: «Экскурсия – это специфическое учебно-воспитательное занятие, перенесенное в соответствии с определенной образовательной или воспитательной целью на предприятие, в музей, на выставку, в поле, на ферму и т. п. Образовательно-воспитательное значение экскурсий состоит в том, что они служат накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта экскурсантов; помогают установлению связи теории с практикой, обучения и воспитания с жизнью; способствуют решению задач эстетического воспитания, развитию чувства любви к родному краю» [6, с. 16-17]. Практические и теоретические вопросы экскурсионного дела разрабатывались еще в первые годы XX в. такими представителями экскурсионной школы, как И.В. Гревс, Н.А. Гейнике, Н.П. Анциферов, Б.Е. Райков, Д.Н. Кайгородов, В.А. Герд, А.В. Бакушинский. Опираясь на отечественный и зарубежный опыт, они обосновали теоретические принципы и организационно-методические основы экскурсионного дела [7, с. 82-88].

В ноябре 1917 г. был создан внешкольный отдел Наркомата просвещения, который в системе внешкольного обучения взрослых вводил как один из методов обучения экскурсионный метод. Целью и основной задачей экскурсионного метода являлось внедрение новой идеологии. Экскурсии рассматривали как универсальное средство образова-

ния и воспитания широких слоев населения. В 1920 г. при Наркомпросе создается Главный политико-просветительный комитет, при котором был организован экскурсионно-выставочный отдел, задачей которого было руководство над развитием городских и музейных экскурсий. Н.К. Крупская, председатель Главполитпросвета, многократно подчеркивала прогрессивную роль экскурсий, их способность «научить видеть, научить читать... книгу жизни». «Экскурсии, – писала Н.К. Крупская, – могут носить самый разнообразный характер: естественноисторический, исторический, эстетический, археологический – могут иметь целью изучение экономической, общественно-политической жизни и т. д. Насколько разнообразны явления, настолько же могут быть разнообразны и экскурсии, имеющие целью изучение этих явлений» [8, т. 3, с. 15]. Значение экскурсий на промышленные и сельскохозяйственные предприятия в системе обучения и воспитания школьников высоко оценивал В.И. Ленин. Он рекомендовал проводить экскурсии на электрические станции, в «каждый сносно поставленный совхоз», на «каждый сносно поставленный завод», мобилизовывать для лекций всех инженеров, агрономов, всех кончивших университет по физико-математическому факультету [9, с. 137].

Таким образом, экскурсии как средство пропагандистской работы, образования и воспитания граждан социалистической страны были использованы большевиками с первых месяцев их правления с целью формирования человека нового общества.

Экскурсионная работа являлась одной из основных форм проведения просветительской работы музеев Тамбовской губернии. Экскурсии, проводимые музеями, можно разделить на два вида: экскурсии по отделам (на основе фондовой экспозиции) и устраиваемые вне стен музея.

Экскурсии по экспозициям музеев в 1920–1930-х гг. должны были стать как бы «наглядным пособием», одной из ступеней просвещения широких масс населения. Экскурсии, как правило, сопровождалась объяснениями, которые могли давать заведующие отделами или завмузеем, т. к. не в каждом музее в штате его сотрудников был экскурсовод. Проблема нехватки экскурсоводов существовала в каждом музее. Решали ее по-

разному. В 1918 г. Тамбовским общедоступным научно-образовательным музеем ввиду просьб некоторых школ о разрешении посещения музея (до приглашения демонстратора) была сделана попытка ввести дежурство членов Общества исследования природы Тамбовского края (по четвергам с 12 до 4 часов) для демонстрации коллекции музея [10, ед. хр. 366, л. 1]. Комиссия Тамбовского общедоступного научно-образовательного музея на заседании 29 декабря 1918 г. настаивала на том, что для дальнейшего его существования и развития необходимо привлечь учащихся старших классов и студентов к коллекционированию путем организации бесед и практических занятий с группами из них. Говорилось также о необходимости привлечь к работе музея научные силы университета и школ Тамбова и губернии, союза лесоводов и профессионального союза учителей [10, ед. хр. 366, л. 1]. В Постановлении Коллегии губернского народного образования от 28 февраля 1919 г. указывалось на необходимость пригласить в штат четырех демонстраторов для объяснения коллекций Тамбовского народного музея [10, ед. хр. 366, л. 19]. Тамбовский народный музей в мае 1921 г. своим постановлением обязал заведующих всех четырех отделов лично проводить по одной экскурсии в месяц. Выбор времени для устройства экскурсии предоставлялся руководителю экскурсии [11, оп. 1, ед. хр. 2, д. 4, л. 7]. В Тамбовском народном музее в тот период работали опытные сотрудники с большим стажем и высоким образовательным уровнем (почти все они имели высшее университетское образование). Естественно-географический отдел возглавлял биолог И.А. Алексеев, историко-археологический – историк Н.М. Никитин, художественный – искусствовед А.В. Шеманский [12, с. 349-350].

Учитывая нехватку подготовленных экскурсоводов в музеях страны, Комиссариат просвещения использовал опыт краткосрочной экскурсионной подготовки учителей, который удачно применялся в русской школе до революции. Но часто в музеях работали случайные люди, не имеющие достаточного образования, наблюдалась высокая текучесть кадров.

Заведующий политпросветом Елатомского УОНО сообщал в Губнаробраз учебно-

вспомогательного п/о г. Тамбова на запрос 6568 от 10 июня 1920 г. состав сотрудников по музейно-экскурсионному делу. Это были: заведующий музеем А.Ф. Бельке (бывший школьный работник с высшим образованием) и препаратор Я.С. Третьяков с низшим образованием, имеющий 10-летний стаж работы [10, ед. хр. 367, д. 3, л. 7]. А в Перспективном Пятилетнем плане работы Кирсановского народного музея на 1925–1930 гг. намечается принять в штат музея специального руководителя экскурсий, а также в помощь руководителю учреждения предлагается периодически приглашать агронома для проведения агролекции [11, оп. 1, ед. хр. 8, д. 4, л. 2].

Музейные экскурсии были востребованы. Так, летом 1918 г. Тамбовский общедоступный научно-образовательный музей провел экскурсию для курсантов Педагогических курсов. В октябре музей посетили участники уездного съезда учителей и губернского съезда культурно-просветительных комиссий кооперативов. Кроме устных объяснений коллекций с ними провели беседы на темы: «Географическое распространение животных в Тамбовской губернии» (Ф.В. Лунгерсгаузен) и «Геологическое прошлое Тамбовской губернии» (Л.В. Кондырев) [10, ед. хр. 366, л. 1]. В Отчете хранителя музея П.П. Иванова о деятельности историко-археологического музея при Отделе народного образования Моршанского Совдепа за первое полугодие 1919 г. сказано: «Музей для публики был открыт 2 января 1919 г. Со дня открытия по 15 июля музей посетило 7420 человек: 4421 человек взрослых и 2999 человек детей. Посещение учащихся группами ввиду тифозных заболеваний с 23 марта прекратилось [10, ед. хр. 245, л. 4]. Отчет заведующего Елатомским народным районным музеем А.Ф. Бельке за 1920 г. информирует о том, что даже сырость и обилие мышей в помещении музея не могут ослабить живой интерес, который обнаруживают дети, осматривая уютно сгруппированные экспонаты (особенно картины). Вследствие этого Горнаробраз постановил перенести музейные экспонаты в довольно большое и относительно сухое помещение центральной библиотеки. Таким образом, А.Ф. Бельке считал, что музей открыт, но почти единственными его посетителями является учащаяся молодежь в возрасте от 10–19 лет. По его мнению, городская бед-

нота пока еще не обнаружила большого интереса к начатому делу [10, ед. хр. 367, д. 3, л. 1]. В Отчете о деятельности Тамбовского губернского художественного музея за февраль 1922 г. заведующий музеем А.В. Шеманский докладывает о том, что даже при неблагоприятных для работы условиях: холоде и отсутствии средств, посещаемость музея за месяц составила 188 человек – 127 взрослых и 61 ребенок. Кроме того, было проведено 3 экскурсии при 49 участниках. Всего посетило музей – 237 человек [10, ед. хр. 782а, д. 2, л. 204]. В докладе заведующего Тамбовским губернским художественным музеем А.В. Шеманского в Музейную секцию ГубОНО по результатам ревизии деятельности Кирсановского народного музея от 24 сентября 1922 г. говорится: «В силу неимения в музее витрин для хранения мелких вещей, и невозможности иметь сторожа в каждой из пяти небольших комнат, музей закрыт для широкой публики, но используется экскурсиями из школ и детдомов» [10, ед. хр. 782а, д. 2, л. 139]. Отчет Тамбовского научного музея за 2 четверть 1923 г. сообщает, что «культурно-просветительная работа в музее ведется с посетителями музея, как с единичными, так и с групповыми (по преимуществу). Сотрудниками музея даются объяснения по интересующим их темам, иногда в форме лекции, в связи с той или иной коллекцией экспонатов». Лекционные объяснения давались исключительно организованным посетителям (экскурсантам) [11, оп. 1, ед. хр. 4, л. 6]. Темы экскурсий, проводимых в самом музее, как правило, соответствовали тематике отделов. Научно-популярные беседы велись всеми штатными научными сотрудниками, лекции – сотрудниками и приглашаемыми лекторами [11, оп. 1, ед. хр. 3, д. 5, л. 3, 8].

Анализируя архивные документы, можно наблюдать взаимное сближение музея и общества. Музеи в новых политических и экономических реалиях пытались соответствовать растущим потребностям общества в сфере образования и воспитания. А общество приходило к пониманию образовательно-воспитательного потенциала музеев. Вначале музейные фондовые коллекции использовались в целях повышения образовательного уровня широких слоев населения, но впоследствии было признано воспитательное

значение музейных предметов. В 1920–1930-е гг. было отмечено возрастание роли музеев в деле воспитания подрастающего поколения и усиление их влияния на культурную жизнь губернии. Музеи из элитных стали превращаться в общедоступные. Расширяется круг посетителей музеев, ими становятся представители различных социальных слоев населения: интеллигенция, рабочие, учащиеся, крестьяне, студенты и т. д. Музеи играли важную роль для малограмотных и неграмотных людей: в селах дореволюционной Тамбовщины среди мужчин грамотным был один из пяти, среди женщин – одна из двадцати [13, с. 228]. Так как музеи являлись общедоступными учреждениями, то благодаря наглядному материалу о развитии природы и общества они могли осуществлять просветительную функцию, активно воздействуя на эмоциональную сферу личности посетителя.

Уже в начале 1920-х гг. Главполитпросвет в экскурсионном деле все больше внимания стал уделять пропаганде революционных завоеваний, а согласно решениям IV съезда обществ политпросвета (1926 г.) экскурсионное дело должно было строиться только на основе марксистско-ленинской идеологии [14, с. 351]. В планах работы музеев обязательно указывалась разработка экспозиции, связанной с революционной тематикой, и должны были проводиться экскурсии по ней. Музейные работники разрабатывали тематические экскурсии, приспособляя их к запросам красноармейцев, рабочих, крестьян, учителей, учащихся [11, ед. хр. 9, д. 6, л. 1-2, 9]. Экскурсии на историко-революционную тематику не только помогали получить знания о событиях и видных деятелях революции, но также имели большое воспитательное влияние на экскурсантов через эмоциональную составляющую в рассказе экскурсовода о революционных событиях. Эта работа помогала самым широким слоям населения разобраться в вопросах строительства нового государства и общества. Музеи Тамбовской губернии в экскурсиях на материалах экспозиций революционных отделов знакомили широкие слои населения с историей революционного движения в Тамбовском крае, доказывали правомерность свершенной революции и легитимности власти большевиков, показывали свидетельства имущественного расслоения российского

общества, непримиримой классовой борьбы пролетариата с буржуазией и крестьянства с дворянами – землевладельцами, руководящей роли РКП(б) в подготовке и свершении Октябрьской революции 1917 г.

Исследования В.А. Алленовой и Ю.А. Мизиса показывают, что развитие музеев в Тамбовской губернии происходило в тесном сотрудничестве с краеведческим движением. Краеведческие общества в 1920-х гг. создавались при музеях (или по их инициативе), возникших до революции и обладавших влиянием на культурную жизнь региона. Одной из распространенных форм сотрудничества были совместные экспедиции, способствующие формированию музейных коллекций (естественнонаучных, археологических, этнографических, историко-бытовых). В экспозиционной работе местных музеев получают дальнейшее развитие элементы историко-бытовой и тематической экспозиции. Серьезное внимание тамбовские краеведы уделяли культурно-просветительской работе. Основными формами просветительской работы оставались экскурсии и лекции. Так, Козловской краеведческой организацией велась традиционная экскурсионная работа, главным образом, с учащимися местных учебных заведений. Экскурсии естественноисторического и исторического характера проводили члены правления И.В. Воронов, В.Я. Михельсон и секретарь правления Н. В. Сальникова [12, с. 324]. В ноябре 1925 г. при Тамбовском доме компросвещения, находившимся в здании бывшего дворянского собрания, был открыт кабинет краеведения, руководил которым П.Н. Черменский. Кабинет краеведения занимался пропагандой региональных знаний среди широких слоев населения, оказывал методическую помощь краеведам губернии. Весной 1927 г. члены общества прочитали лекцию о методике проведения экскурсий и организовали две естественноисторические экскурсии по городу Тамбову. Общество уделяло большое внимание школьным организациям, его члены регулярно выступали с лекциями на семинарах и конференциях работников образования [12, с. 345-346]. Но работа краеведов, их серьезное исследование прошлого, знание традиций, понимание процессов исторического развития общества представляли серьезное препятствие в процессе создания нового ми-

фологизированного общества [12, с. 357]. Это привело к разгрому краеведческого движения и репрессиям в отношении «бывших» краеведов, в т. ч. и в Тамбовской губернии в 1930–1931 гг. Попытки новой Тамбовской краеведческой организации возродить краеведческую работу в губернии не увенчались успехом и в основном ограничивались организационной работой. Но работе историко-краеведческих музеев придавалось большое значение. Так, в выступлении «О Краеведческих музеях» на совещании директоров краевых и областных музеев в 1936 г. Н.К. Крупская утверждает: «Всякому работнику необходимо всесторонне знать тот край и район, в котором он работает. Без знания края, района, без понимания того, что и как надо в этом крае делать в данный период времени, настоящей работы не выйдет <...> В выявлении отдельных исторических фактов краеведческие музеи могут сыграть громадную роль, но при условии, если они будут тесно связаны с массами. Работник музея должен быть не просто квалифицированным музейщиком, он должен быть также экскурсоводом» [8, т. 8, с. 233-235]. Хотя в работе музея с населением в то время использовали преимущественно агитационные формы – лекции, экскурсии, временные выставки, приуроченные к политическим кампаниям [15, с. 812].

Во время экскурсий, проводимых вне музея, экскурсантам могли демонстрироваться памятники архитектуры, старины, местные достопримечательности. Так, в мае 1921 г. Тамбовский народный музей провел две экскурсии: на месте древних укреплений Тамбова под руководством П.Н. Черменского и экскурсию для изучения обитателей озер и болот Ценского бассейна под руководством И.А. Алексеевой и В.А. Пospelовой [11, оп. 1, ед. хр. 3, д. 5, л. 8]. 11 июня 1921 г. для проведения экскурсии на молочную ферму был приглашен профессор Кулешов [11, оп. 1, ед. хр. 2, д. 4, л. 11]. 26 июня 1921 г. была назначена лекция Н.А. Вышеславцева на тему: «О взращивании корнеплодов на домашнем огороде», после лекции планировалось проведение экскурсии на молочную ферму [11, оп. 1, ед. хр. 2, д. 4, л. 12]. Такие экскурсии устраивались и в 1925/1926 гг. при участии Губмузея, местным обществом Краеведения по Тамбову для обозрения Тамбовской

Старины (старое городище, валы, древнейшие здания) и сопровождались объяснениями секретаря общества. Экскурсии в природу (в окрестности Тамбова, за реку Цну) устраивались под руководством членов общества Краеведения, естествоведов и сопровождались чтением лекций на темы: «Об охране лесов», «О вредителях леса», «О правильном ведении охоты и рыболовства на Цне» [10, ед. хр. 1323, д. 6, л. 2-6].

В конце 1920-х гг., выполняя решения партийных съездов о пропаганде первых достижений социалистического строительства, музеи Тамбовской губернии активизировали деятельность в области освещения работы местных предприятий и колхозов. Производственная тема и тема колхозного строительства становятся основными темами экскурсий. Главной целью каждой такой экскурсии была демонстрация экскурсантам первых достижений социалистического строительства в городе и деревне и дальнейшие его перспективы. «Чтобы лучше строить СССР, надо его знать, чтобы лучше знать – будьте туристами», – таким был один из основных лозунгов пролетарского туризма. Следует заметить, что в 1920–1930-х гг. не было четкого деления путешествующих на туристов и экскурсантов. Туристами зачастую называли экскурсантов, и наоборот. «Вооружить трудящихся пафосом стройки, энтузиазмом, уверенностью в ее успешности и реальности боевых темпов нужно не только книгой, не только рассказом, не только газетой, но и непосредственным наглядным показом, ибо ничто не действует так сильно и убедительно, как собственные наглядные впечатления», – писал заместитель председателя общества пролетарского туризма и экскурсий Л. Гурвич [6, с. 64].

Сотрудники музеев разрабатывали экскурсии по специальным заданиям или темам, которые были особенно интересны населению. Так, Кирсановский народный музей в 1928/1929 гг. провел цикл экскурсий на сельскохозяйственные темы: «Как правильно организовать хозяйство», «Чем удобрять землю, чтобы она давала большой урожай», «Борьба с вредителями растений», «Какие преимущества имеют коллективные хозяйства», «О выгоды применения в хозяйстве чистосортных семян» [11, ед. хр. 9, д. 6, л. 9].

Экскурсионная работа музеев Тамбовской губернии позволяла широко вести просветительскую и образовательную деятельность среди всех категорий населения. Состав посетителей в музеях был различным: рабочие, крестьяне, учащиеся школ, красноармейцы, служащие, курсанты с Педагогических курсов, участники уездного съезда учителей и губернского съезда культурно-просветительных комиссий кооперативов, курсанты техникума трактористов. Так, в Плате ликвидации неграмотности и малограмотности в г. Тамбове на 1931 г. говорилось: «В целях закрепления учебы неграмотных и малограмотных во внешкольное время проводить регулярно лекции и экскурсии, причем последние строго увязывать со школьным планом. Экскурсии организуются и проводятся райштабами через участковых организаторов и ликвидаторов, причем группы учащихся идут на экскурсию под руководством ликвидатора или организатора. Проведение экскурсий наметить по следующим объектам: промышленность, части Красной армии, Дом санпросвещения, ферма ЦРК, музей, выставка по народному образованию» [16, оп. 1, д. 33, л. 149]. План проведения 1-го Мая 1931 г. среди учащихся школ ликбеза г. Тамбова предусматривал: «С 20-го апреля по 5-е мая по всем районам организовать и провести экскурсии всех учащихся ликбезов на производственные предприятия, части Красной армии, музей» [17, оп. 1, д. 33, л. 184]. В плане работы Горкомиссии по обучению взрослых на сентябрь–декабрь 1935 г. райштабам поручено: «В осуществление развития политехнизации школ взрослых в течение сентября–декабря провести не менее трех экскурсий на предприятия производства и музей [16, оп. 1, д. 34, л. 9]. Музеям в то время, особенно краеведческим, вменялось в обязанность пропагандировать плановое хозяйство. Плановое хозяйство отличало советское, социалистическое хозяйство от буржуазного, капиталистического хозяйства. Основой планового хозяйства являлся политехнизм, который показывал взаимоотношения различных отраслей хозяйства, показывал преимущества коллективизированной промышленности и коллективизированного сельского хозяйства. «Музей должен стать местом пропаганды планового хозяйства,

должен нести планирование, статистику, науку в массы» [8, т. 8, с. 262-263].

Экскурсионный метод активно внедрялся и в школьное обучение, в результате чего в феврале 1919 г. была создана экскурсионная секция при Отделе трудовой школы Наркомпроса. Экскурсионная секция рекомендовала создавать загородные естественноисторические станции, где опытные педагоги должны были проводить экскурсии для школьников [6, с. 51]. Рассматривался вопрос создания станции при Тамбовском народном музее. Но, в протоколе № 35 Заседания Музейного Совета от 11 июня 1921 г. по вопросу «Об организации биологической станции при музее» было вынесено постановление: «Биологическую станцию при музее не организовывать, кредиты же на ее организацию передать Обществу изучения Тамбовского края, о чем вести с ним переговоры» [11, оп. 1, ед. хр. 2, д. 4, л. 11]. На заседании Музейного Совета 23 июня 1921 г. был заслушан доклад И.А. Алексеева «Об организации в музее «Уголка Тамбовской природы»». По нему вынесли постановление: «Немедленно приступить к организации «Уголка Тамбовской природы», но ввиду нехватки места, отведенного под уголок, выставить лишь экспонаты, наиболее ярко представляющие характер Тамбовской губернии» [11, оп. 1, ед. хр. 2, д. 4, л. 12].

Музей был нужен и учителю, который овладевал наглядным методом, и ученику. В свою очередь, школа служила стимулом для развития музея, став фактором становления его культурно-просветительной деятельности. Взаимодействие музея и школы в 1920-е гг. носило гармоничный характер.

Ведь еще в уставе Тамбовского общедоступного научно-образовательного музея, принятого 29 декабря 1918 г., говорилось: «музей преследует: 1) научные цели собирания и обработки материалов для изучения природы, истории и жизни Тамбовской губернии; 2) просветительные цели, служа своими коллекциями Тамбовскому университету, Народному университету и школам города Тамбова, а также открывая доступ к обозрению их широким массам» [10, ед. хр. 366, л. 1]. А в Годичном отчете Тамбовского народного музея за 1919–1920 гг. утверждалось, что в результате всех проведенных реорганизаций Тамбовский народ-

ный музей превращается в целое просветительное учреждение, коллекции которого освещают разные эпохи [10, ед. хр. 246, д. 2, л. 3]. Культурно-просветительская работа в уездных музеях по-прежнему заключалась в показе и объяснении музейных коллекций посетителям. Так, в народном музее г. Лебедянь под руководством членов Музейной секции Н.А. Кочиکارова и Л.М. Троицкой были проведены школьные экскурсии для школ № 2 и № 4 второй ступени [10, ед. хр. 369, д. 2, л. 8]. Музей г. Моршанска, основанный по решению уездного комиссариата народного образования от 4 апреля 1918 г., для учащихся уездных школ издал инструкцию об устройстве экскурсий, которая была разослана в 20 школ уезда [17, с. 69-70].

Но все чаще целью экскурсий становится вовсе не научно-просветительская и популяризаторская деятельность, а политико-просветительская, пропагандистская работа. Н.К. Крупская в статье «Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом соцвсов» (соцвос – сектор социального воспитания в отделе народного образования) пишет: «Сейчас сплошь и рядом можно натолкнуться на такое явление. Устраивают экскурсию в деревню. Но какой же вопрос изучают при этом? Организацию среднего крестьянского хозяйства, систему хозяйства, господствующую в этой деревне, связь его с городом? Ничуть не бывало! Изучают стиль постройки крестьянских изб. Едут осматривать совхоз. Что смотрят? Насколько оборудован сельскохозяйственными машинами данный совхоз, как ведет хозяйство, какими силами работает? Вовсе нет! Осматривают расписные потолки и изящную старинную мебель и при этом говорят не о том, что эта роскошь существовала бок о бок с крестьянской нищетой и темнотой, а об облагораживающем влиянии искусства». Целью экскурсий, считает Н.К. Крупская, должно стать изучение современности, изучение трудовой деятельности людей, организации их труда, социальных отношений, вырастающих на базе организации труда. Следовательно, «как важно, при новых программах обучения, правильно поставить экскурсии в производство: при этом должна изучаться не только техника данного производства, но и организация труда в производстве, экономическое

положение рабочих, охрана их труда, длина рабочего дня, высота заработной платы, их правовое положение и т. д. Вопросы, касающиеся трудовой деятельности людей, и организация труда должны быть поставлены в центр внимания». Под жесткий контроль ставят не только цели проводимых экскурсий, но и методику их проведения: «Чрезвычайно важно наметить программу осмотра предприятий, те центральные вопросы, на которых следует концентрировать внимание. Нужно выработать примерные программы осмотра разного типа предприятий, осмотра крестьянского хозяйства, совхоза и т. д.» [8, т. 3, с. 14-15].

Перестройка промышленности, сельского хозяйства, торговли, по мнению руководителей партии и государства, не могла происходить без сопротивления эксплуататоров, без сопротивления тех, кому был выгоден старый порядок, нищета и отсталость масс. Нарастание классовой борьбы находит отражение и в просветительской работе музеев. «Не случайно, что именно сейчас, когда мы стали энергично перестраивать нашу промышленность и сельское хозяйство, все враги Советской власти – нэпманы, кулаки, бывшие помещики и капиталисты – стали скалить зубы. Не случайно, что они, пользуясь каждой нашей промашкой, стараются настроить против Советской власти, против партии, не ставшие еще сознательными, еще колеблющиеся слои трудящихся. Поэтому надо развернуть сейчас широчайшую агитацию и пропаганду в массах, вырвать их из-под влияния враждебных Советской власти лиц, втянуть в дело строительства социализма» [8, т. 9, с. 141]. Все музеи должны были включиться в эту важнейшую политическую кампанию и стать центрами большевистской агитации и пропаганды в массах. Ставилась задача подготовить экскурсоводов, подобрать в экспозицию материалы, характеризующие победы социализма в стране. «Правдивый показ достижений социалистического строительства, обеспечившего народу светлую и радостную жизнь, – лучшая агитация за партию В.И. Ленина, за передовых людей нашей Родины» [8, т. 8, с. 255-256].

Большое значение в этой работе отводилось экскурсиям на производственные предприятия, совхозы, колхозы. Целью таких экскурсий была демонстрация преимущества

социалистического хозяйства перед капиталистическим, агитация и пропаганда индустриализации и коллективизации. Н.К. Крупская пишет: «Что надо обследовать, например, в сельском хозяйстве? Прежде всего, крестьянское хозяйство, его организацию. Надо обследовать разные типы крестьянских хозяйств (бедняка, середняка, богатея) с точки зрения оборудования, рабочей силы, организации. Затем обследовать с тех же точек зрения близлежащий совхоз. Сравнить крестьянское хозяйство и совхоз. Выяснить, какую помощь получает крестьянин через кооператив, через земотдел, какая помощь ему нужна, в чем. Сравнить современное хозяйство деревни с хозяйством дореволюционным, уяснить, есть ли разница, и какая. Какие организации существуют в деревне (сельсовет, комячейка, комсомол, церковная организация и т. п.), какую играют роль» [8, т. 3, с. 16]. Решение этих задач должно было тесно связать музейную работу с социалистическими преобразованиями в стране.

Результатом провозглашения музеев политико-пропагандистскими центрами стало угасание творческо-исследовательского подхода к вопросам методики и содержания экскурсий, и экскурсия из научного комментария к экспозициям превратилась в агитацию идеологического характера [14, с. 351]. И даже музейные экскурсии для школьников наполняются идеологическим содержанием. Так, беседы о первобытной культуре чаще всего стали носить антирелигиозный характер. Таким образом, пропагандистская направленность превращала музейную экскурсию в обычный урок, но проводился он не в школе, а на материале музея.

В 1930-е гг. проведение экскурсий по учебной программе входило в обязанность учителя. Причем делалось это в приказной форме: «Всякий уклон в сторону отказа... учительства от работы с ребятами... и взваливание этого дела на экскурсовода следует рассматривать как непедagogическое, деляческое решение этого вопроса» или «Нужно в кратчайший срок покончить с музейной неграмотностью школьных работников» [18, с. 63]. Музеи проводили для учителей краткосрочные занятия по методике проведения экскурсий, показательные экскурсии, инструктивные беседы. Учителям истории и студентам исторических факультетов были ад-

ресованы специальные экскурсии. Наряду с такой систематической работой осуществлялась эпизодическая подготовка к проведению экскурсий по определенной теме, а кроме того, издавалась специальная методическая литература для учительства. Все это способствовало тому, что музейные экскурсии и туризм повышали культурный уровень всех слоев населения. Вопросы, связанные с туризмом и экскурсионной деятельностью, неоднократно заслушивались на всесоюзных съездах и конференциях по краеведению, организуемых Главнаукой.

Итак, можно сделать вывод, что в 1920–1930-е гг., когда политизируются все сферы жизни, когда общество становится все более тоталитарным, музеи превращаются в «политико-просветительные комбинаты». Вся идеология советского государства была направлена на политическое просвещение трудящихся, формирование убежденных борцов за идеи социализма. Важное место в решении этих задач принадлежало экскурсиям, среди которых в то время преобладали экскурсии на историко-революционную, производственную и сельскохозяйственную темы. Экскурсионная работа музеев становится серьезным средством идеологического воздействия на массы.

Список литературы

1. Юренева Т.Ю. Музееведение. М., 2004.
2. Златоустова В.И., Каспаринская С.А., Кузина Г.А. Музейное дело в России // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. М., 2001. Т. 1.
3. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., 1983. Т. 2. (1917–1922).
4. Малицкий Г.Л. Музейное строительство в России к моменту Октябрьской революции // Научный работник. 1926. № 2. URL: http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya_kn-6_1926/ (дата обращения: 18.06.2015)
5. Соболев В.С. Уточним факты // Вестник Академии СССР. 1990. № 8.
6. Ишекова Т.В. Экскурсионное дело. Саратов, 2006.
7. Тимофеева Л.С. Трансформация образовательной функции музея: историческая ретроспектива (XVIII – начало XX в.) // Вопросы музеологии. 2010. Вып. 1.
8. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. М., 1959.
9. Долженко Г.П. Экскурсионное дело. Ростов н/Д, 2005.
10. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Р-1404.
11. ГАТО. Р-1478.
12. Алленова В.А., Мизис Ю.А. История Тамбовского краеведения (XIX в. – 30-е гг. XX в.). Тамбов, 2002.
13. Очерки истории Тамбовской организации КПСС. Воронеж, 1970.
14. Коссова И.М. Экскурсионное дело // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. М., 2001. Т. 2.
15. Музееведческая мысль в России XVIII–XX вв. Сборник документов и материалов. М., 2010.
16. ГАТО. Р-1408.
17. Махрачев С.Ф. История музейного дела в Тамбовской области. Тамбов, 2005.
18. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. М., 2012.

References

1. Yureneva T.Yu. *Muzevedenie*. Moscow, 2004.
2. Zlatoustova V.I., Kasparinskaya S.A., Kuzina G.A. *Muzeynoe delo v Rossii. Rossiyskaya muzeynaya entsiklopediya: v 2 t.* Moscow, 2001, vol. 1.
3. *KPSS v rezolyutsiyakh i resheniyakh s'ezdov, konferentsiy i plenumov TsK*. Moscow, 1983, vol. 2. (1917–1922).
4. Malitskiy G.L. *Muzeynoe stroitel'stvo v Rossii k momentu Oktyabr'skoy revolyutsii. Nauchnyy rabotnik*. 1926. № 2. Available at: http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya_kn-6_1926/ (accessed 18.06.2015)
5. Sobolev B.C. *Utochnim fakty. Vestnik Akademii SSSR – Vestnik Akademii SSSR*, 1990, no. 8.
6. Ishekova T.V. *Ekskursionnoe delo*. Saratov, 2006.
7. Timofeeva L.S. *Transformatsiya obrazovatel'noy funktsii muzeya: istoricheskaya retrospektiva (XVIII – nachalo XX v.). Voprosy muzeologii – The Problems of Museology*, 2010, no. 1.
8. Krupskaya N.K. *Pedagogicheskie sochineniya: v 10 t.* Moscow, 1959.
9. Dolzhenko G.P. *Ekskursionnoe delo*. Rostov-on-Don, 2005.
10. *The State Archive of Tambov Region (GATO)*. R-1404.
11. *The State Archive of Tambov Region (GATO)*. R-1478.
12. Allenova V. A., Mizis Yu. A. *Istoriya Tambovskogo kraevedeniya (XIX v. – 30-e gg. XX v.)*. Tambov, 2002.
13. *Ocherki istorii Tambovskoy organizatsii KPSS*. Voronezh, 1970.

14. Kossova I.M. *Ekskursionnoe delo. Rossiyskaya muzeynaya entsiklopediya: v 2 t.* Moscow, 2001. Vol. 2.
15. *Muzeevedcheskaya mysl' v Rossii XVIII–XX vv. Sbornik dokumentov i materialov.* Moscow, 2010.
16. *The State Archive of Tambov Region (GATO).* R-1408.
17. Makhrachev S.F. *Istoriya muzeynogo dela v Tambovskoy oblasti.* Tambov, 2005.
18. Yukhnovich M.Yu. *Ya povedu tebya v muzey.* Moscow, 2012.

Поступила в редакцию 10.03.2016 г.

Received 10 March 2016

UDC 94 (470.326) «1917/1991»:069.1

EXCURSION ACTIVITY OF MUSEUMS AS ONE FORM OF CULTURAL-EDUCATIONAL AND POLITICAL-EDUCATIONAL WORK OF MUSEUMS OF TAMBOV PROVINCE IN 20–30-S OF XX CENTURY

Yuliya Valerevna SHCHERBININA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Post-graduate Student, Russian History Department, e-mail: sherbinina8972@gmail.com

The meaning of excursion activity of museums in cultural-educational and political-educational work of museums of Tambov province in 20–30-s of XX century is considered. The activity of museums in educational sphere was aimed at studying wide amount of population of province with the history of native region and through art collections of museums the study of history occurred. This work was according to governmental policy on cultural development and education of the population. The basic forms were: excursions, lectures, exhibitions. People's commissariat for education of RSFSR paid attention to excursions, including them into the most important ways of educational work among the population – both for students and workers. Museums of province were considered as organic part of cultural life of province and at the same time influenced its development. But for 1920-s they were considered as “political education guide”, “political-educational combine”. Museums had to participate in many political campaigns, in atheism propaganda, industrialization, organization of collective farms. The criteria of efficacy of museums' work was participation in mass propaganda. The important place in these tasks decision was given to excursions, among which dominated the historical-revolutionary, manufacturing and agricultural themes. The basic aim of them was political education of workers, formation of socialism ideas fighters. Excursion work of museums was an important mean of ideological influence on mass.

Key words: museum-educational work; political-educational establishment; excursion work.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-123-132